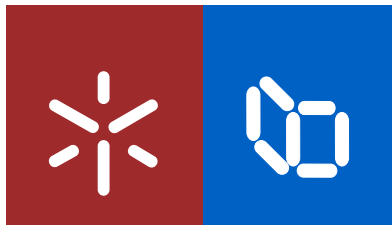


**Universidade do Minho**  
Instituto de Letras e Ciências Humanas

Alice Maria Granjinho Ribeiro

**Variação Linguística e Normatização em  
Contexto Escolar: o caso do verbo *meter***



**Universidade do Minho**

Instituto de Letras e Ciências Humanas

Alice Maria Granjinho Ribeiro

**Variação Linguística e Normativização em  
Contexto Escolar: o caso do verbo *meter***

Dissertação de Mestrado  
Mestrado em Português Língua Não  
Materna (PLNM) - Português Língua Estrangeira (PLE) e  
Português Língua Segunda (PL2)

Trabalho realizado sob a orientação do  
**Professor Doutor José de Sousa Teixeira**

## DECLARAÇÃO

**Nome:** Alice Maria Granjinho Ribeiro

**Título da dissertação:** Variação Linguística e Normativização em Contexto Escolar: o caso do verbo *meter*

**Orientador:** Professor Doutor José de Sousa Teixeira

**Ano de conclusão:** 2012

**Designação do Mestrado:** Mestrado em Português Língua Não Materna (PLNM): Português Língua Estrangeira (PLE) e Português Língua Segunda (PL2)

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## AGRADECIMENTOS

Agradeço profundamente

- aos elementos mais prototípicos da minha família, pelo incentivo e compreensão constantes;
- ao Armando Sarmiento, à Paula Viana, à Goretti Rua e ao Fernando Pinto, por me terem aberto portas nas escolas de Vila Real, Braga, Maceda e Loures, respetivamente;
- aos Diretores de Agrupamentos/Escolas, aos Coordenadores do Departamento de Línguas, aos professores e aos alunos que autorizaram a aplicação e/ou responderam aos inquéritos;
- à Dilma Tuna, pela preciosa ajuda com os números deste trabalho;
- ao meu Orientador, o Professor José Teixeira, pela sugestão do tema e pela disponibilidade demonstrada.



## RESUMO

O verbo *meter* vem registando no Português Europeu (PE), em especial junto da população juvenil, uma variação semântica patente em combinações lexicais em que o vetor de interioridade deixa de existir.

Como a aceitação e a institucionalização da extensão semântica de uma palavra carecem de tempo, este estudo procurará avaliar o grau de aceitabilidade das novas aceções do verbo *meter*, junto de alunos e de professores de Português. Tentará igualmente perceber em que medida esta variação linguística é ou não travada em contexto escolar por aqueles professores, enquanto agentes de normatização. Paralelamente serão perscrutadas as motivações dos professores de Português para a aceitação ou rejeição da nova estrutura sintática e semântica do verbo *meter*. Para tal, serão analisados os dados resultantes de dois inquéritos: um aplicado a alunos entre os dez e os vinte anos e outro a professores de Português.

Visando perceber ainda quais os co(n)textos em que é mais evidente (e aceitável) a variação semântica de *meter*, será também explanado um pequeno *corpus* de novos usos deste verbo, constituído a partir da observação direta da língua em contexto escolar.

Na esteira dos estudos da Linguística Cognitiva, tentar-se-á igualmente apontar razões cognitivas e razões estruturais da variação em análise.

**Palavras-chave:** variação semântica, verbo *meter*, ensino de Português, norma, significado e protótipo.

## RÉSUMÉ

Le verbe *mettre* est en train de subir une variation sémantique en Portugais Européen (PE), surtout auprès de la population jeune, patente dans des combinaisons lexicales où le vecteur d'intériorité n'existe plus.

Comme l'acceptation et l'institutionnalisation de l'extension sémantique d'un mot ont besoin de temps, cette étude cherchera à évaluer le niveau d'acceptabilité des nouvelles acceptions du verbe *mettre*, auprès d'élèves et de professeurs de Portugais. Elle essaiera aussi de comprendre dans quelle mesure cette variation linguistique est ou n'est pas freinée en contexte scolaire par ces professeurs-là, en tant qu'agents de normativisation. Parallèlement, les motivations des professeurs de Portugais pour l'acceptation ou la réprobation de la nouvelle structure syntaxique et sémantique du verbe *mettre* y seront scrutées. Pour cela, on analysera les données obtenues à travers deux enquêtes: l'une appliquée à des élèves entre les dix et les vingt ans et l'autre à des professeurs de Portugais.

Ayant encore comme but de connaître quels sont les co(n)textes où la variation sémantique de *mettre* est plus évidente (et acceptable), un petit *corpus* de nouveaux usages de ce verbe, constitué à partir de l'observation directe de la langue en contexte scolaire, sera aussi éclairé.

En nous inspirant des études de la Linguistique Cognitive, on essaiera encore de signaler des raisons cognitives et des raisons structurales de la variation en analyse.

**Mots-clés :** variation sémantique, verbe *mettre*, enseignement de Portugais, norme, sens et prototype.

## ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	iii
RESUMO.....	v
RÉSUMÉ.....	vi
ÍNDICE.....	vii
ÍNDICE DE TABELAS, GRÁFICOS E QUADROS.....	x
INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I - A LÍNGUA EM EVOLUÇÃO: VARIAÇÕES E MUDANÇA.....	14
1- A língua: entre a força centrípeta da conservação e a força centrífuga da inovação.....	14
2- Variação e sociedade.....	16
2.1-Variáveis independentes, variáveis dependentes e tendências.....	17
3- A língua fala-se com cor e de cor.....	20
CAPÍTULO II - NORMATIVIZAÇÃO: LÍNGUA PADRÃO, NORMA E AGENTES DE PADRONIZAÇÃO.....	24
1- Uma norma: a unidade na diversidade.....	24
2- A escola e os media: modelos a seguir.....	27
3- O professor de Português: o <i>amador</i> profissional.....	29
4- A escola padronizadora e a escola linguisticamente múltipla.....	32
5- Conexões entre o estudo da História da Língua e o ensino dessa língua.....	34



CAPÍTULO III - SIGNIFICADO E COGNIÇÃO.....	37
1- Das CNS ao protótipo.....	37
2- O léxico mental.....	40
3- O significado: entre a flexibilidade e a estabilidade.....	41
4- A mudança semântica: motivações.....	44
5- Combinações sintagmáticas ou o significado holístico.....	45
6- O verbo <i>meter</i> : estrutura argumental prototípica.....	46
 CAPÍTULO IV - UM ESTUDO EMPÍRICO E OBSERVAÇÃO DIRETA DOS USOS DE <i>METER</i> EM CONTEXTO ESCOLAR.....	 49
1- Objetivos do estudo.....	49
2- Objeto do estudo.....	50
3- Metodologia.....	51
3.1- Inquérito aplicado aos alunos.....	52
3.2- Inquérito aplicado aos professores.....	52
4- Caracterização da amostra – alunos.....	53
5 - Caracterização da amostra – professores.....	54
6- Procedimentos de análise.....	55
6.1- Inquéritos dos alunos.....	55
6.2- Inquéritos dos professores.....	56
6.3- Análise dos dados do estudo empírico – alunos.....	56
6.4 - Análise dos dados do estudo empírico – professores.....	68

7- Graduação da aceitabilidade das aceções de <i>meter</i> sem interioridade contemplada nos inquéritos.....	79
8- O dicionário: fiel guardião da norma ou cúmplice da mudança? .....	82
9- Observação direta da língua.....	86
9.1- As ocorrências de <i>meter</i> na escola.....	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
BIBLIOGRAFIA.....	107
ANEXOS.....	112
Anexo 1 - Inquérito – ALUNOS.....	113
Anexo 2 - Inquérito- PROFESSORES.....	114
Anexo 3 - Resultados dos inquéritos – ALUNOS.....	116
Anexo 4 - Resultados dos inquéritos – PROFESSORES.....	126

## ÍNDICE DE TABELAS, GRÁFICOS E QUADROS

### **Tabelas**

Tabela 1: Caracterização da amostra – alunos.....	54
Tabela 2: Caracterização da amostra – professores.....	55
Tabela 3: Aspetos tidos em conta na aferição da correção/incorreção da utilização do verbo <i>meter</i> pelos professores (número total de respostas).....	75
Tabela 4: Os números que melhor traduzem a rejeição por região.....	77
Tabela 5: Graduação da aceitabilidade das aceções de <i>meter</i> sem [+ interioridade].....	80

### **Gráficos**

Gráfico 1: Resultados obtidos junto do total de inquiridos – alunos.....	57
Gráfico 2: Verbo <i>meter</i> na oralidade: que validação junto dos professores?.....	69
Gráfico 3: Verbo <i>meter</i> na escrita: que validação junto dos professores?.....	70

### **Quadros**

Quadro 1: A microestrutura clássica <i>meter/ tirar</i> .....	47
Quadro 2: Novo equilíbrio na língua.....	102

## INTRODUÇÃO

“a língua (...) palpita, cresce, torna-se flexível e colorida, expande-se, enfim, vive.” (Mateus e Cardeira, 2007:43).

Nesta descrição poética, percebe-se a inevitabilidade e a naturalidade da variação e da mudança nas línguas vivas. De facto, ainda que mais habitualmente se encare a evolução das línguas numa perspectiva diacrónica, a heterogeneidade linguística pode também ser perspectivada em termos sincrónicos, já que uma língua falada “é um feixe de facetas em inter-variação, quer no plano diatópico, quer diastrático ou diafásico” (Teixeira, 2010:113). Corroborando esta ideia, Beline (2002:128), afirma que “a variação lingüística pode chegar até o nível do indivíduo”, encontrando, todavia, na sua comunidade de fala “os limites para a sua variação individual”. Este autor explica ainda que é também dentro desta comunidade de fala que cada indivíduo adota características linguísticas distintivas do seu grupo relativamente aos outros grupos e escolhe como quer falar (2002:129). É neste contexto que se compreende que um jovem aceite e imite facilmente as inovações que surgem no seio do seu grupo de pertença (ou a que pretende pertencer), mesmo que estas não passem de modas linguísticas e que nunca venham a integrar a norma padrão, já que uma das finalidades da linguagem juvenil “é a diferenciação e a alternância a essa mesma norma-padrão” (Teixeira, 2010:117). Também Marcos (1999:187) considera o fator idade como “una variable constante en todo estudio de estratificación sociolingüística”, esclarecendo que é no léxico que “más enfatizadas aparecen las barreras generacionales” (1999:187). Assim, mesmo que corrigidos pela geração mais velha (progenitores e professores, por exemplo), os jovens tendem a usar as formas linguísticas distintivas do grupo (mormente ao nível do léxico) quando intercomunicam. A linguagem juvenil é apenas um exemplo de que para a heterogeneidade de uma língua (lexical, fonética, morfológica, sintática, semântica, discursiva...) contribuem não exclusivamente fatores geográficos (a variação diatópica é mais facilmente reconhecida), mas também sociais, como a idade, o sexo, a profissão, o nível de instrução e o nível económico-social, entre outros (nas variações diastráticas), e a situação de fala (responsável pela variação diafásica).

Neste contexto, e na esteira de um trabalho que fiz para a Unidade Curricular de Gramática e Comunicação I, em 2010/2011, em que confirmei como facto incontornável a variação semântica que o verbo *meter* vem registando no Português Europeu (PE), em especial junto da população juvenil, pretendo descobrir a posição e a consciência do contexto escolar relativamente a esta variação linguística, patente em combinações lexicais em que o vetor de interioridade deixa de existir. Dado que este é um fenómeno relativamente recente e que a aceitação e a institucionalização da extensão semântica de uma palavra carecem de tempo, visto perceber em que medida a escola e mais precisamente os professores de Língua Portuguesa/Português, a quem *se pede* e de quem se espera que ensinem a língua de acordo com a norma, atrasam ou aceleram este processo. Terão estes professores uma atitude dogmática perante a língua – *isto não se diz* – ou de tolerância linguística? Por outras palavras, tenciono perceber como é que os professores de Língua Portuguesa/Português reagem à variação, se aceitam ou rejeitam o novo modelo do verbo, presente em usos frequentes no discurso oral e também, ainda que muito esporadicamente, escrito dos discentes. No caso de aceitarem, será que o fazem porque estão conscientes de que já não se trata somente de uma moda, mas de uma variação cada vez mais generalizada a outras faixas etárias, ou porque toleram esta variação diastrática como prova do dinamismo da língua? Se rejeitam, por que razão o fazem? Que argumentos utilizam? E como é perspectivada a variação e a mudança linguística pela Didática e, mais especificamente, pelas orientações programáticas para o ensino do Português? A procura das respostas para estas e outras perguntas orientará o meu trabalho, bem como o propósito de saber como deve o professor de Português Língua Não Materna contemplar a variação e a inovação linguísticas nas suas aulas.

Assim, no Capítulo I, será abordada a variação da língua como fenómeno natural com causas internas e externas. Perceber-se-á que ainda que as variações diatópicas, diastráticas e diafásicas podem ser estudadas diacrónica e sincronicamente. Sendo a língua um fator de identidade e de emoção, considerar-se-á também que os falantes são sensíveis à variabilidade da língua.

No Capítulo II, será explanado o conceito de “norma” e serão apresentados os principais agentes de normativização. Relativamente à escola, serão referidas algumas orientações programáticas para o Ensino do Português relativas à variação linguística e explicada a importância dos conhecimentos do professor de Português sobre a História da

Língua na anulação da estigmatização das variedades que se afastam da norma/língua padrão.

O Capítulo III é dedicado à exposição sumária dos postulados da Linguística Cognitiva, destacando-se o conceito de categorização e a teoria dos protótipos. À luz do Cognitivismo, será também brevemente explicada a mudança semântica e a polissemia. Será igualmente clarificada a conceção psicológica e enciclopédica do significado e o seu carácter flexível e holístico.

No Capítulo IV, apresentarei um estudo empírico feito em contexto escolar, junto de professores de Português e alunos, incidindo sobre novos usos do verbo *meter* (ações sem vetor de interioridade). Analisarei de igual modo um pequeno *corpus* de usos não canónicos de *meter*, constituído a partir da observação direta da língua ainda em contexto escolar.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Atendendo à temática em análise e acompanhando também a mudança que soube estar a registar-se no discurso científico, nesta dissertação, não utilizarei o pronome pessoal “nós”, esperando que tal facto não seja interpretado como descortesia linguística, mas sim como mais um reflexo da evolução da língua.

## CAPÍTULO I

### A LÍNGUA EM EVOLUÇÃO: VARIAÇÕES E MUDANÇA

#### 1- A língua: entre a força centrípeta da conservação e a força centrífuga da inovação

A variação é fundamentalmente garantida pela transmissão oral, já que é sobretudo através da fala que as inovações se introduzem na língua e se acabam por consolidar: *são os poetas e o povo que fazem a língua*. Esta percepção do senso comum encontra validação científica nas palavras de Saussure que dizia “Nada entra na língua sem antes ter sido experimentado na fala, e todos os fenómenos evolutivos têm a sua raiz na esfera do indivíduo.” (Saussure, 1986:277). Mas nem todas as variações entram no sistema, porque, como já explicava o autor do *Curso de Línguística Geral*,

“A língua só retém uma mínima parte das criações da fala; mas as que perduram são bastante numerosas para que duma época a outra vejamos o grupo das formas novas dar ao vocabulário e à gramática uma fisionomia totalmente diferente.” (Saussure, 1986: 278).

Sendo a língua “Utilização social da faculdade da linguagem, criação da sociedade, não pode ser imutável; ao contrário, tem de viver em perpétua evolução, paralela à do organismo social que a criou.” (Cunha e Cintra, 1987:1). Porque a língua é o “meio de expressão de indivíduos que vivem em sociedades também diversificadas social, cultural e geograficamente” (Cunha e Cintra, 1987:3), ao estudá-la, é preciso perspetivá-la como “um DIASSISTEMA<sup>2</sup>, no qual se inter-relacionam diversos sistemas e sub-sistemas.” (Cunha e Cintra, 1987:3). Considerando a variação, Cunha e Cintra apresentam três tipos de diferenças:

“1.º) diferenças no espaço geográfico, ou VARIAÇÕES DIATÓPICAS (falares locais, variantes regionais e, até, intercontinentais);

2.º) diferenças entre camadas socioculturais, ou VARIAÇÕES DIASTRÁTICAS (nível culto, língua padrão, nível popular, etc.);

---

<sup>2</sup> Maiúsculas dos autores.

3.º) diferenças entre os tipos de modalidade expressiva, ou VARIAÇÕES DIAFÁSICAS (língua falada, língua escrita, língua literária, linguagens especiais, linguagem dos homens, linguagem das mulheres, etc.).” (Cunha e Cintra, 1987:3<sup>3</sup>)

Como sublinham também, “Todas as variedades linguísticas são estruturadas, e correspondem a sistemas e sub-sistemas adequados às necessidades dos seus usuários.” (Cunha e Cintra, 1987:3).

A multiplicidade de variedades linguísticas acarreta uma avaliação mais ou menos consciente por parte dos falantes de uma língua. Assim, a língua padrão é considerada “a mais prestigiosa, porque actua como modelo, como norma, como ideal linguístico de uma comunidade”(Cunha e Cintra, 1987:4). O carácter normativo que assume faz com que se imponha como obstáculo à variação, como “força centrípeta da conservação” que, controlando a “força centrífuga da inovação”, assegura a unidade da língua (Cunha e Cintra, 1987:4).

Classicamente é costume dizer que as línguas variam por causas internas (imanescentes à própria língua) e por causas externas (contacto com outras línguas e com outras realidades sociais, políticas, culturais). Estas alterações ocorrem no campo lexical (as palavras alargam ou restringem o seu significado; surgem neologismos<sup>4</sup> e outras palavras são esquecidas – os arcaísmos), na sintaxe, na fonética e nos demais domínios linguísticos.

No presente trabalho, atentarei no significado do verbo *meter*, tentando demonstrar como o sentido das palavras, no decurso de modificações das condições sociais e culturais, também se altera ao longo do tempo. Curiosamente, o verbo *meter* é também um dos exemplos apresentados por Mateus e Cardeira (2007: 45), como usado “em lugar de *pôr* por influência do Francês *mettre*”. Lopes e Rio-Torto apresentam o mesmo verbo juntamente com *botar* para ilustrar a linguagem típica de falantes pouco letrados, em oposição a *colocar* que, segundo as linguistas, caracteriza a linguagem dos falantes culturalmente mais diferenciados. Como forma neutra, isto é, não marcada sociologicamente, apresentam o verbo *pôr* (2007:19-20). Não obstante as leituras diferentes, certo é que o fenómeno de variação que está a ocorrer com o verbo *meter* é já

---

<sup>3</sup> Maiúsculas dos autores.

<sup>4</sup> A neologia assenta numa profusão de processos: derivação, composição, amálgama, empréstimos, acronímia, siglas, truncção...



bastante notado, pelo que importará perceber o grau de aceitabilidade que as diferentes aceções novas têm em contexto escolar.

## **2- Variação e sociedade**

Porque há alterações, é possível estudar a História da Língua ou a sua evolução diacrónica. No caso do Português, segundo Mateus e Cardeira, é possível considerar quatro épocas: o Português Antigo (até ao final do século XIV); o Português Médio (durante o século XV); o Português Clássico (até meados do século XVIII) e o Português Moderno (a partir do século XVIII) - 2007: 48.

Sincronicamente, é possível estudar a variação geográfica – os tradicionais “dialetos” – e a variação sociolinguística e situacional - os socioletos e os registos. Assim, segundo Mateus e Cardeira, um dialeto é uma “qualquer forma de falar uma língua conforme a região a que pertence o falante” (2007:59), enquanto que a variação sociolinguística está ligada ao grupo etário, sociocultural, socioprofissional do falante (variação diastrática). As variantes sociolinguísticas são os socioletos que correspondem ao contexto sociocultural em que o falante está integrado e podem caracterizar-se por uma especialização lexical (por exemplo, vocábulos existentes em zonas piscatórias para designar peixes), por diferenças na pronúncia (snob, popular...), na sintaxe e na morfologia ou na pragmática (por exemplo, as formas de tratamento). Os registos linguísticos resultam da função com que a linguagem é utilizada e das circunstâncias em que se fala: por exemplo, fala coloquial ou familiar; o registo oral ou o escrito ou mesmo o *escritoral* (termo de Mateus e Cardeira, 2007:68), usado nos *chats*, nos fóruns de discussão, nos blogues e no correio eletrónico, mesclando características dos outros dois registos. Neste contexto, importa referir que a (des)valorização de registos linguísticos é uma imposição social e não linguística: não há bons nem maus registos/variedades e, por exemplo, variantes lexicais ou fonéticas têm o mesmo estatuto do ponto de vista linguístico.

A propósito da heterogeneidade linguística, diz Naro (2003:22) que, se uma das formas alternativas, na luta evolutiva, apresentar uma vantagem sobre a outra (por exemplo, por ser de processamento psicolinguístico mais simples), o seu uso vai prevalecer

na língua e a outra forma desaparecerá. Neste caso, fala-se em mudança, que também pode ser motivada por fatores internos (a simplificação, por exemplo) ou extralinguísticos, nomeadamente o prestígio social que é reconhecido a uma das formas variantes coexistentes. Como refere Marcos, a subjetividade está, no entanto, subjacente a este juízo e “Lo prestigiado dentro de unos colectivos no tiene por qué coincidir con lo prestigiado desde otros” (1999:188).

Outras causas externas poderão ser a interferência de línguas, as condições políticas e culturais e ainda a emergência de novas formas de comunicação (a este propósito, basta pensar nas mudanças linguísticas já incorporadas no sistema ou ainda latentes atinentes à grafia na comunicação através de meios eletrónicos). Naro distingue variação estável, isto é, quando as formas alternativas se mantêm ao longo dos séculos, de “mudança linguística em progresso” (2003:47). A este propósito também Paiva e Duarte referem que pode ocorrer uma mudança geracional, quando o indivíduo muda o seu comportamento linguístico, mas a comunidade permanece estável (Paiva e Duarte, 2003:179).

## **2.1- Variáveis independentes, variáveis dependentes e tendências**

A heterogeneidade linguística existe a nível mundial (existem diferentes línguas no mundo), a nível da língua (uma mesma língua pode variar de acordo com fatores como a localização geográfica, aspetos sociais e situacionais) e ao nível do indivíduo (um mesmo falante pode usar diferentes variantes de uma variável dependente). Beline diz que, considerando este último facto, os sociolinguistas veem “a língua como um sistema inerentemente variável” (2002:128). Os limites desta variação, como explica, encontra-os o falante na sua comunidade de fala, já que “deverá haver semelhanças entre a língua que ele fala e a que os outros membros da comunidade falam” (Beline, 2002:128), isto é, as variações individuais que podem caracterizar a fala estão condicionadas por regras sistemáticas da língua (Beline, 2002:138). Beline acrescenta que

“ainda há muito o que se pesquisar sobre as relações entre o uso de variantes e fatores extralinguísticos, tais como idade, escolaridade e nível económico do falante, a fim de se entender melhor de que modo diferenças sociais contribuem para a formação de comunidades de fala diferentes” (2002:137-138).

É a sociolinguística que, no limiar entre a língua e a sociedade, estuda a língua em uso, pondo em relação aspetos linguísticos e sociais. Assim, compete

“à Sociolinguística investigar o grau de estabilidade ou de mutabilidade da variação, diagnosticar as variáveis<sup>5</sup> que têm efeito positivo ou negativo sobre a emergência dos usos linguísticos alternativos e prever seu comportamento regular e sistemático” (Mollica, 2003: 11).

Como sublinha a linguista, a “dinamicidade linguística é inerente e motivada” (Mollica, 2003:12), pelo que a variação e a mudança não impossibilitam a coesão e a unidade da língua. Tal como a homogeneidade também a heterogeneidade linguística é regulada por um conjunto de regras estruturais e sociais. Segundo Mollica, a variação “pressupõe a existência de formas linguísticas alternativas denominadas variantes” (Mollica, 2003:10), ou seja, é necessário haver “diversas formas alternativas que configuram um fenómeno variável, tecnicamente chamado de variável dependente” (Mollica, 2003:11), por oposição a variável independente que designa um grupo de fatores que “podem ser de natureza interna ou externa à língua e podem exercer pressão sobre os usos” (Mollica, 2003:11). As variáveis independentes ou categorias independentes podem ser não linguísticas (sexo/género, etnia, idade, escolaridade, profissão, contexto...) ou linguísticas (fonético-fonológicas, morfossintáticas, semânticas, discursivas). Estas variáveis, atuando em simultaneidade, condicionam o uso de formas variantes (semanticamente equivalentes).

Mollica refere que, sendo a variabilidade uma característica de todas as línguas humanas, a Sociolinguística estuda a variação como facto passível de descrição e análise científica (2003:10). Deste modo, a variação linguística pode ser observada regionalmente (eixo diatópico ou geográfico) ou num determinado estrato social (eixo diastrático ou social). Acrescenta a estes dois eixos os estilos formais e informais na fala e na escrita, que implicam diferentes graus de controlo da produção linguística bem como a escolha de um género discursivo-textual adequado (variação diafásica). Afirma, no entanto, que no estudo da variação, “em nenhuma hipótese, é possível demarcarem-se nitidamente as fronteiras em que ela ocorre” (Mollica, 2003: 13), pelo que será mais correto falar-se em *tendências* para o uso de determinadas formas alternativas.

---

<sup>5</sup> Segundo Mollica (2003:11), o termo *variável* significa fenómeno em variação (ou fenómeno variável/variável linguística) ou grupo de fatores (ou categoria independente).

Debruçando-se também sobre a variação, Beline define variável linguística como “conjunto de duas ou mais variantes. Estas, por sua vez, são diferentes formas lingüísticas que veiculam um mesmo sentido” (2002: 122), isto é, as variantes de uma variável dependente são “diferentes elementos lingüísticos veiculando um mesmo significado”(Beline, 2002:124). Acrescenta que a constatação da variação ao nível da morfologia e da fonética é mais consensual do que ao nível do léxico e da sintaxe. Com efeito, exemplificando com os vocábulos *abóbora* e *jerimum*, refere que, se os elementos lingüísticos em análise não forem intercambiáveis, não se pode falar em variação (Beline, 2002:124). Para além disso, uma variação pode não conduzir a uma mudança, já que esta resultará de condicionantes intrínsecas ou extrínsecas à língua, alvo de estudo da Sociolingüística que Beline define como

“área da ciência da linguagem que procura, basicamente, verificar de que modo fatores de natureza lingüística e extralingüística estão correlacionados ao uso de variantes nos diferentes níveis da gramática de uma língua – a fonética, a morfologia e a sintaxe – e também no seu léxico.” (Beline, 2002:125).

Acrescenta que, de acordo com uma perspectiva dialetológica, ao sociolinguista variacionista interessa

“verificar se os falantes de uma mesma língua apresentam diferenças nos seus modos de falar de acordo com o lugar em que estão (...), de acordo com a situação de fala, ou registro (...) ou ainda de acordo com o nível socioeconômico do falante” (Beline, 2002: 125),

designadas respetivamente como variações diatópicas, diafásicas e diastráticas. Assim, o dialetólogo visa “localizar e descrever, regional e socialmente, os dialetos de uma língua – os diferentes falares que ela pode apresentar.” (Beline, 2002:125).

A atitude perante as diferenças, ou seja, os usos lingüísticos de outras comunidades de fala pode levar à adoção ou rejeição de características lingüísticas diferentes das da nossa comunidade. O falante escolhe como quer falar, norteador por juízos de valor (mais ou menos explícitos). Por isso Beline afirma que “Tendemos a falar *como* aquelas pessoas *com quem*<sup>6</sup> mais falamos” (2002:129) ou de quem gostamos, de quem nos queremos aproximar, ou com quem nos queremos tornar parecidos. Como lembra Marcos, “Todo comportamiento lingüístico presupone la identificación de un hablante con un grupo social concreto que podrá proyectarse (o no) en y a través de otros grupos” (1999:206).

---

<sup>6</sup> Itálico do autor.

Para a Sociolinguística, é interessante perceber esta avaliação social mais ou menos consciente dos padrões linguísticos e a sua relação com a mobilidade social do falante. Neste contexto, Mollica regista que a escola não escapa à estigmatização e ao preconceito linguístico e denuncia o facto de haver ainda “práticas pedagógicas assentadas em diretrizes maniqueístas do tipo certo /errado, tomando-se como referência o padrão culto” (2003:13) e banindo-se o padrão real. Considerando que todas as línguas possuem “variantes mais prestigiadas do que outras” (Mollica:2003:13) e que o falante aprende primeiro as variantes informais e que, paulatinamente, só depois vai adquirindo as mais formais, Mollica conclui que à Sociolinguística compete “destruir preconceitos linguísticos e relativizar a noção de erro” (2003:13).

### **3- A língua fala-se com cor e de cor**

Património imaterial de uma comunidade de falantes, a língua é um elemento identificativo e distintivo de grupos etários, sociais, profissionais e outros. Por isso, a língua é também emoção e constitui-se como feição arreigada de bairrismos cheios de cor (etimologicamente falando e porque conferem à língua um colorido especial). Basta pensar no orgulho dos falantes do Porto na sua pronúncia e no seu léxico, os “tripeirismos”<sup>7</sup> (recentemente reunidos num glossário que integra um livro intitulado *Heróis à moda do Porto*), não raro alvo de caricaturas, em especial pelos falantes do Sul. Outra prova de que a língua se fala/escreve com o coração foi (e ainda é para muitos!) a reação empolada e prolongada no tempo a propósito de Novo Acordo Ortográfico...

A língua, instrumento e raiz para a descoberta do eu e dos outros, é emoção, porque o falante pode *falar com o coração na língua*: escolher falar à maneira dos seus avós, dos seus pais, dos seus pares, dos seus ídolos, de acordo com as circunstâncias, o espaço e o tempo.

A constatação da diversidade das línguas é tão natural quanto o ato de se aprender a falar. Prova disso, certa vez, a minha sobrinha, na altura ainda com três anos, cantava uma cantilena assim: *O sapo não lava o pé, não lava porque não qué...* Tentei então cantar com ela, mas, pensando na correção linguística, alterei a última palavra para *quer*. De imediato,

---

<sup>7</sup> Expressão dos autores do livro *Heróis à moda do Porto* (2010:47).

me corrigiu ela, dizendo que era *qué*, porque era brasileiro. Vim a saber depois que tinha sido o pai que, perante a estranheza inicial dela, lhe explicara tratar-se de uma canção brasileira. Ressalvo, neste exemplo, que para uma criança portuguesa o “brasileiro” é perspectivado como uma língua diferente da sua, não conseguindo perceber ainda tratar-se de uma variedade da Língua Portuguesa.

Podem ser inúmeras as experiências em que o falante conhece diferentes falares. Recordo, por exemplo, o contacto, na minha infância, com pessoas que viviam perto de mim e que tinham vindo das ex-colónias portuguesas, trazendo naturalmente consigo marcas (que eu estranhava) da variante africana do Português e que conheci melhor mais tarde através da literatura. Lembro-me igualmente de me encantar a ouvir falar um primo do meu pai que vivia há muito no Brasil, pela musicalidade da fonética e pelo colorido do vocabulário, e que esta experiência se tornou, depois, rotineira com as telenovelas brasileiras.

A mobilidade geográfica, bem como a literatura, a música, o cinema, a televisão, eis algumas das circunstâncias que melhor permitem perceber e miscigenar as diferenças linguísticas, mormente as fonéticas e as lexicais. Também o contacto com as gerações mais velhas ou mais novas resulta numa agradável viagem às diferentes facetas ou *fisionomias* (termo de Saussure, 1986:278) da língua, objeto “poliédrico” como afirmam Delgado e Hidalgo (2006:68). Falando por experiência própria, é gratificante sentir o pulsar da língua na “maneira” de falar dos meus alunos que, muitas vezes, invertendo simpaticamente os papéis, me aconselham a fazer um glossário com termos e expressões do que eles dizem ser o “falar jovem”.

Outra experiência, porém, me assalta neste momento o espírito e, mais emotivamente e *de cor*, lembro o Português *falado* pelas minhas avós e demais familiares seus conterrâneos e contemporâneos que, numa aldeia nas proximidades de Lamego, falavam uma *língua* cujos resquícios (matizes coloridos) ainda hoje percebo no discurso das gerações posteriores, em especial daquelas pessoas que lá viveram sempre. No glossário que, à distância de mais de vinte anos, tento reconstituir, integro palavras como *caleiras* (provavelmente de *escaleiras*, com aférese da primeira sílaba; pronunciada com *a* fechado, significa escadas); *expurgar* e *expurgos* (descascar, por exemplo, as batatas e os respetivos aparos ou cascas); *carneirinhos* (ervas que cresciam nos muros); *burriqueiros* (nevoeiro que se avistava no cimo do monte); *gasalhos* (cogumelos); *reco* (porco);

*canastros* (termo usado em lugar de *espigueiros*, mais característico no Minho); *malandrinhos* (socos de verniz); *candeias* (termo polissêmico: para além do objeto que serve para alumiar, designa as flores do castanheiro e ainda as estalactites de gelo que se formam nos beirais das casas no Inverno); *botelha* (abóbora); *arincu* (pirilampo); *cerdeira* (usado em vez de cerejeira); *pilas* (designa galinhas, na expressão de chamamento para as recolher ao fim do dia: *Pilas!Pilas!Pilas!*), *sombreiro* (guarda-chuva); *loja* (divisão térrea, no rés-do-chão das casas antigas, onde se guardam os produtos trazidos dos campos ou animais); *caranguejos* (espécie de ameixa); *monger* (mungir); *engaço* (ancinho); *reboleiro* (planta/rama da batata); *óculo* (buraco num terreno resultante do aluimento da terra); *estoira-bais(?)* (flores silvestres também conhecidas por *dedaleiras*); *brês(?)* (pequeno cesto feito com junco e palha); *peúcos* (meias de lã curtas); *bolachinho* (pequena broa achatada feita com os restos da massa das grandes); *congra* (forma sincopada de côngrua).

Sei que grande parte deste léxico regional (regionalismos), que eu ouvia nas férias (e que, em muitos casos nunca vi escrito) e a que eu achava piada por se diferenciar bastante do vocabulário que eu usava e ouvia no Porto, se caracteriza sobremaneira pela rusticidade, podendo ser exemplo de um léxico enformado por uma realidade física, psicológica e socioeconómica, com usos e costumes que surgem plasmados na língua falada. Assim, apesar de eu ter começado por o associar às gerações mais velhas da minha família, será essencialmente um exemplo de uma variação diatópica. Neste esforço de recordar palavras e expressões do falar da aldeia, surgem também interjeições como *Bi!* e *Ah Bô!?* (não sei se a grafia está correta, nem se algum dia alguém as terá grafado) que sugeriam grande espanto e, especialmente a segunda, alguma incredulidade perante o relato de um facto mais ou menos inusitado. Também a forma de tratamento das pessoas mais velhas me cativava – *tio* e *tia* –, com uma *nuance* pragmática importante: *senhor* e *senhora* eram formas destinadas àqueles (poucos então) a quem se reconhecia um estatuto social superior por possuírem mais riquezas. Aprendi, assim, que era incorreto chamar *tia Maria Augusta* a uma vizinha amiga ou *tio Quintino* ao marido, já que eram um casal que as pessoas tratavam com mais deferência talvez por serem os proprietários da única mercearia da aldeia. Uma outra expressão, que eu herdei e espontaneamente utilizo e que é alvo de interrogações e da estranheza de interlocutores meus, é “De caminho”, com o significado de “Daqui a pouco (tempo)”.

Por coincidência, enquanto tentava recordar todas estas palavras e expressões, li um trabalho de Augusto Soares da Silva – “Polissemia na Pragmática: o marcador discursivo

*pronto*”<sup>8</sup>, e considere curioso não ver nele contemplada uma expressão que, não tendo a certeza de já a ter ouvido a outras pessoas com o mesmo significado, creio também ser característica das gerações mais velhas da minha família – “Está pronto(a)!”. Parecendo-me poder exemplificar um sentido prospetivo de *pronto*, a expressão sugere que alguém, pela decrepitude manifestada ou pela doença, não terá muito tempo de vida. É, pois, uma forma de pressagiar a morte que parece iminente de alguém.

Importa, como remate desta viagem através da língua que eu herdei, referir que as pessoas que me ensinaram eram pouco escolarizadas (no máximo tinham a antiga quarta classe), que algumas delas faleceram sem terem ido mais longe do que Lamego (a cidade mais próxima e para a qual se deslocavam a pé) e sem que a televisão se tivesse tornado o objeto trivial que é atualmente. De facto, o país e o mundo ainda não eram as aldeias globais que são hoje, mantendo-se aquela aldeia imune a todas as influências linguísticas (e outras) mais ou menos normativizadoras.

---

<sup>8</sup> In *O mundo dos Sentidos em Português* (2006:265-282).



## CAPÍTULO II

### NORMATIVIZAÇÃO: LÍNGUA PADRÃO, NORMA E AGENTES DE PADRONIZAÇÃO

#### 1- Uma norma: a unidade na diversidade

Tal como a sociedade, “qualquer língua é um sistema heterogéneo, aberto e dinâmico, em constante mudança e caracterizado pela variação” (Mateus e Cardeira, 2007:14). Variando no tempo, no espaço e de acordo com o grupo social e a faixa etária a que o falante pertence, bem como conforme os contextos, cada um de nós conhece apenas algumas variedades da nossa língua materna, estando subjacente a toda a utilização da língua a capacidade de optar pela variedade que se considere mais adequada. Nesta perspetiva, compreende-se a importância de conhecer a norma, enquanto “padrão supra-dialectal” que “unifica a língua e permite a comunicação entre falantes dos quatro cantos do mundo” (Mateus e Cardeira, 2007:14). É, pois, a norma que assegura a unidade na diversidade de qualquer língua.

Amorim e Sousa (2006:41) explicitam o conceito de língua padrão da seguinte forma:

“A *língua padrão* é a variedade linguística mais prestigiada socialmente, actualizada pelas camadas socioculturais mais elevadas de uma determinada região. Por ter mais prestígio, é aceite como meio público de comunicação e ensinada nas escolas, estabelecendo-se como referência de correcção gramatical. O uso da *língua padrão* é também um meio de aceitação e, por vezes, de promoção social.” (Amorim e Sousa, 2006:41)

No Dicionário Terminológico<sup>9</sup>, ferramenta eletrónica a usar por professores de Língua Portuguesa/Português, resultante da revisão da Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário (publicada em Portaria em 2004), encontramos para o mesmo conceito a seguinte definição: “Variedade social de uma língua (falada e escrita) que foi legitimada historicamente enquanto meio de comunicação entre os falantes da classe média e da classe alta de uma comunidade linguística. É sinónimo de norma padrão”, acrescida da seguinte informação, à guisa de nota,

---

<sup>9</sup> Disponível no site do Ministério da Educação: <http://dt.dgidec.min-edu.pt>.

“a língua padrão em Portugal, aquela que a escola, a televisão, a rádio e os jornais difundem, é a variedade de Lisboa. Há algumas décadas, conservado ainda o prestígio ancestral da Universidade de Coimbra, considerava-se que a língua padrão era a variedade de um eixo imaginário Lisboa-Coimbra.” (Dicionário Terminológico)

Quando se fala de norma, não se deve esquecer que existem diferentes normas, já que cada variedade da língua possui a sua própria norma, não se podendo afirmar que umas são melhores do que outras. Existe, contudo, a norma padrão da língua, ou seja, a “modalidade linguística escolhida por uma sociedade enquanto modelo de comunicação” (Mateus e Cardeira, 2007: 21), que se concretiza na oralidade e na escrita (neste último registo, de forma mais rígida).

Dependendo do grau de desenvolvimento da competência comunicativa do falante, este pode usar a língua de forma adequada aos diferentes papéis sociais que desempenha ao longo da vida, deitando mão de distintas normas, ou pode evidenciar alguma desadequação, que, sendo alvo de juízos de valor por parte dos outros elementos da comunidade linguística, pode ser fator de inibição. Por isso, é importante conhecer (aprender) a norma. Enquanto código, a norma reveste-se de alguma artificialidade, já que não contempla a totalidade das possibilidades de uso da língua, sendo determinada por algumas fontes escritas e pela língua falada por alguns falantes a quem se reconhece ‘autoridade’ (social, política, económica...). Entre as fontes escritas, encontramos alguns textos literários, científicos, formais e as gramáticas e os dicionários, reconhecidos como modelos.

No que respeita à língua falada, a televisão é hoje o mais poderoso meio difusor da norma uniformizadora. A língua usada por estes grupos restritos não é, no entanto, imutável. É permeável à influência das outras variedades que compõem a totalidade da língua viva, mudando e variando de acordo com as necessidades dos falantes. Prova desta mutabilidade da norma e do facto de ser um produto histórico é a constatação de que a norma de hoje não é igual à de épocas anteriores. Bastará, a este propósito, pensarmos na norma ortográfica da língua portuguesa como face mais visível (e sentida!) dessa mudança. Também percebemos, neste contexto, que, ao longo da vida, um falante pode ter de usar diferentes normas padrão, em especial no que se refere ao domínio da ortografia e também ao do léxico. De facto, como minidiacronia, a vida permite a um falante adulto percecionar a mudança linguística: os mais idosos, por exemplo revelam alguma inadaptação (ou

completa incapacidade) na utilização de palavras de áreas próprias da vida moderna, como a das novas tecnologias, até porque muitos deles não as “experimentaram”, não podendo organizar o seu léxico mental com significados empíricos, primeiro, e posterior categorização. Alguns destes idosos dirão também que “no seu tempo” não tratavam os pais por tu, porque era falta de educação, e este exemplo da pragmática é-o também da variação diafásica da língua.

A norma tem uma feição prescritiva de que a escola é o principal agente. Por exemplo, a língua, enquanto sistema, diz que as formas da primeira pessoa do singular dos verbos da segunda e da terceira conjugações, no pretérito perfeito do indicativo, acrescentam ao radical – *i*, mas a norma impõe uma irregularidade, pelo que não aceita *eu fazi* (forma analógica característica da linguagem das crianças, que usam a língua, desconhecendo todas as regras excepcionais). De facto, a criança aprende que *é fiz* e não *fazi* com os pais e, à medida que cresce, pela auto e heterocorreção, vai aperfeiçoando o seu comportamento linguístico, de acordo com a norma linguística aceite pela comunidade. Citando Coseriu, Cunha e Cintra referem que a norma corresponde “ao que já se disse e tradicionalmente se diz na comunidade considerada” (Cunha e Cintra, 1987:8) e não ao que se pode ou deve dizer. Acrescentam que, patenteando a diversidade da língua, a norma pode também variar em termos diatópicos, diastráticos e diafásicos.

Então, o sistema linguístico, é um conjunto estruturado de possibilidades que a língua oferece, mas a norma, atualizada na fala, é um conjunto de regras que permitem e também obrigam o falante a fazer uma opção de entre as possibilidades do sistema. Estas regras são o resultado de um processo (e não o que guia o processo), pelo que o que começou por ser considerado erro pode passar a ser regra. A norma é um conjunto de regras *a posteriori*, porque *a priori* existe o erro que, por força da frequência do seu uso, se impõe na língua. De facto, como afirma Faria, “Toda a variação parece assentar num princípio geral de frequência de uso” (2003: 67). Tal como as alterações no comportamento humano, também as alterações na língua são morosas “e a escola, como instituição conservadora e estabilizadora da sociedade, só tardiamente as integra e aceita” (Mateus e Cardeira, 2007:75).

## 2- A escola e os *media*: modelos a seguir

Lomas explicita o conceito de normativização linguística da seguinte forma: “Chama-se assim à codificação de um sistema formal de normas que define qual é o uso socialmente correcto (em todos os registos, mas sobretudo no escrito) de uma língua.” e continua, dizendo que “o resultado da normativização linguística é sempre a fixação de uma variedade como norma padrão em vez de outras variedades possíveis. “ (Lomas, 2006:236). A língua ou norma padrão é, assim, como também diz Lomas, uma variedade de prestígio (legítima), considerada como um modelo pela comunidade linguística. Na sua difusão intervêm, entre outros, a escola e os meios de comunicação social, enquanto “agentes de padronização” (Lomas, 2006:237).

Na televisão portuguesa, por exemplo, *pivots*, locutores, apresentadores, jornalistas, comentadores, usam a língua padrão, ficando as outras variedades da língua confinadas a curtos espaços de tempo: entrevistas ou reportagens com interlocutores que, quase sempre, exprimem emoções e, por isso mesmo, falam mais com o coração do que com a razão (normativa), deixando perceber os diferentes tons da língua portuguesa. Mas a feição padronizadora da televisão é, por vezes, mais contundente. Recordo, neste contexto, um programa dos finais da década de oitenta do século passado, intitulado *Falar Português* e, mais recentemente, um outro com um título mais sugestivo, *Cuidado com a língua*.

A propósito da influência da comunicação social na língua, Marcos afirma que

“es innegable que una de las más acusadas repercusiones lingüísticas de los medios de comunicación ha consistido en expandir indiscutibles tendencias estandarizadoras de notable repercusión sobre los patrones generales de actuación lingüística, apoyadas entre otras razones en el fuerte prestigio sociolingüístico de los medios de comunicación dentro del espectro de actitudes sociolingüísticas de la comunidad.” (1999:204)

Citando Bell (1983), Marcos diz também que “Mientras que la programación en la que interviene el público parece atenuar la formalidad lingüística, los informativos se convierten en guardián de las lenguas estándar” (Marcos, 1999:205). Acrescenta que “la influencia de los medios de comunicación también fue incorporada a los estudios de estratificación sociolingüística como una de las variables sociales que podían condicionar la variación y la estratificación social de las lenguas” (Marcos, 1999:205).

Na Internet, é possível também encontrar sítios que esclarecem dúvidas sobre diferentes aspetos da língua portuguesa. Visando a padronização e quase atestando (com algum preconceito) que quem não segue as regras prescritas não fala português, porque não cuida (não trata ou não pensa) da língua, programas televisivos como aqueles a que aludi anteriormente bem como os sítios disponíveis na Internet são importantes para assegurar a unidade linguística e para ensinar os falantes a usarem a língua socialmente de maneira mais adequada em situações de comunicação (mais) formal. Penso que poderão, no entanto, despertar o sentimento de culpabilidade linguística, que resulta da percepção de que o que eu digo ou o como eu digo é incorreto, e a consequente inibição.

Considerando o verbo *meter*, pude constatar em diferentes *websites* sobre a língua portuguesa a tentativa de travar a variação semântica em estudo neste trabalho, já que apresentam os novos usos como incorreções resultantes da interferência do Francês e contrapõem como forma correta o verbo *pôr*.

Também na escola, a língua usada tende a aproximar-se da língua padrão, sendo expectativa da comunidade/sociedade que a criança aprenda a maneira correta de falar e de escrever. Com efeito, segundo Mateus e Cardeira, “A escola tem sido o instrumento de transmissão do ‘bom uso’ linguístico, prestigiando e perpetuando uma imagem bastante rígida da língua, associada à sua vertente escrita.” (2007:13) As linguistas reconhecem, no entanto, que atualmente a televisão é um dos mais importantes “modelos linguísticos” (Mateus e Cardeira, 2007:13). Assim, juntamente com a escola, na senda do controlo da variação dialetal, os *media* usam a língua padrão. Considerando a função social que a escola tem no ensino da língua materna, não podemos esquecer que a comunidade falante reconhece a existência de características próprias do falar bem a língua contrapostas a formas incorretas ou erradas no uso linguístico. Por isso, tradicionalmente espera-se que a escola ensine as primeiras e rejeite/corrija as segundas. Neste contexto, esta missão compete naturalmente (dada a “natureza” do objeto em estudo) aos professores de Língua Portuguesa/Português, ainda que, de acordo com o *Currículo Nacional do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 2001:19), “usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio” seja uma competência geral, cuja operacionalização transversal passa por “usar a língua portuguesa de forma adequada às situações de comunicação criadas nas diversas áreas do saber...” (Ministério da Educação, 2001:19). Missão possível, é, todavia, exigente, uma vez que a língua viva

muda constantemente, pelo que o que *hoje* é certo/aceitável pode cair em desuso e o errado “pode vir a tornar-se uma forma adoptada, uma «verdade» da língua” (Teixeira, 2003:1<sup>10</sup>).

### 3- O professor de Português: o *amador* profissional

Ciente de que a língua evolui, penso que o professor de língua não deve limitar-se a listar os erros dos alunos, mas “tentar compreender a fenomenologia que explica o erro”, já que “Em língua, o erro nunca é *não saber*, mas sim *saber de forma diferente*<sup>11</sup>”. (Teixeira, 2003:6). Como tentarei demonstrar no ponto seguinte deste Capítulo, é consensual que o professor de Português deve, contudo, ter como desiderato dotar o aluno de conhecimento linguístico que lhe permita perceber que nem todas as variedades/variantes da língua têm a mesma aceitabilidade social, havendo formas socialmente mais prestigiantes. Este conhecimento começa antes da escolarização, sendo implícito e decorrente das experiências de cada falante, que vai interiorizando *regras* que ditam ou não a adequação da fala a diferentes circunstâncias. Na escola, estas devem ser explicitadas e sistematizadas.

Não sendo a norma linguística o reflexo do uso da língua estatisticamente prevalente, a norma padrão é um objetivo individual (mais ou menos consciente) do falante que aspira ao prestígio social. Por isso, à escola compete transmitir a norma padrão como “um passaporte para a respeitabilidade social” (Mateus e Cardeira, 2007:22). Sendo um modelo ideal, a norma padrão distingue-se da norma culta que, sendo um modelo real, é usado pelas pessoas escolarizadas. É na escola e através dos meios de comunicação social que os falantes têm acesso à norma culta (próxima daquele modelo ideal) e socialmente vista como prestigiante. Segundo aquelas linguistas (2007: 27), o ensino da língua materna na escola visa dotar o falante de conhecimentos sobre a norma linguística, com vista à coesão social e à defesa da identidade cultural do grupo, evitando a exclusão. Tais propósitos, que também me parece não deverem ser escamoteados no ensino de Português Língua Não Materna, concretizam-se com a promoção do desenvolvimento da competência linguística e comunicativa. Paralelamente, o ensino deve permitir aos falantes

---

<sup>10</sup> Referência à página do artigo consultado na Internet, cuja paginação não coincide com a do mesmo artigo impresso.

<sup>11</sup> Negrito e itálico do autor.

‘aprendentes’ fazer uma reflexão sobre a língua, mormente ao nível da sua diversidade e da pluralidade normativa. O conhecimento e a reflexão deverão, conforme o preconizado, por exemplo, nos *Programas de Português do Ensino Básico*, resultar da realização de “atividades de observação do uso da fala espontânea, em situações de oral não formal, de exposição a registos formais ou poéticos de outras variedades da língua” (Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico - Conhecimento Explícito da Língua-, 2009:19). Mais à frente, o texto programático refere que

“Um trabalho bem dirigido sobre variação sociolectal, sobre o domínio dos diferentes registos poderá levar o aluno a tomar consciência dos contextos em que as diferentes formas e construções são adequadas, em função do contexto discursivo” (Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico - Conhecimento Explícito da Língua-, 2009:20).

Os objetivos definidos para este trabalho na aula de Português são, continua aquele texto, desenvolver nos alunos “uma maior consciência do uso que fazem da língua, adequando-o a diferentes situações” (Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico - Conhecimento Explícito da Língua-, 2009:20). Para tal, dizem ainda os autores do Guião de Implementação do Programa, o ensino só da gramática não é suficiente, sendo preciso que

“o docente adopte uma atitude sobre o conhecimento gramatical semelhante ao que um docente de ciências tem sobre a natureza – não uma atitude dogmática, mas sim uma atitude descritiva, de quem está disposto a descrever a língua enquanto objecto que existe e que pode ser colocado ao serviço do utilizador para melhorar as suas atitudes” (Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico - Conhecimento Explícito da Língua-, 2009: 20).

Percebe-se que as atuais orientações programáticas para o Ensino Básico prosseguem, no que diz respeito ao conhecimento explícito da língua, a tolerância linguística, pela observação da variedade linguística e consequente promoção do respeito pela diversidade da língua.

Pelo exposto, conclui-se que, na pedagogia, continua a ter lugar a “feição padronizadora e normativa” (Amor, 1993:8) do ensino da língua, sem se considerar “que o que foge à «norma» é, invariavelmente, «erro» a banir e que esse «erro» está sempre, por princípio, do lado do aluno” (Amor, 1993:8). Persiste, todavia, o ceticismo de quem sabe que, na prática, há posições dogmáticas face a determinadas variedades e face a alguns erros. Imbuídos do sério papel de agentes de normativização, esquecem-se (esquecemo-nos) de que estes podem mais não ser do que a prova do dinamismo da língua e, nos

termos de Teixeira (1996:10), da “errância” do falante que, sincronicamente, faz opções entre formas/fórmulas de que a língua dispõe. Entram, naturalmente, neste campo, os usos não prototípicos do verbo *meter*. Para esta atitude pouco tolerante contribui o facto de a língua ser percebida como um património, um legado de gerações anteriores, e de o falante estabelecer com ela uma relação afetiva e emocional, como ressoa a frase de Bernardo Soares: *Minha pátria é a língua portuguesa*.

Na qualidade de Coordenador da equipa que elaborou os novos programas de Português para o Ensino Básico, Carlos Reis afirma que “o domínio e o conhecimento dessa língua são argumentos decisivos para o acesso a outros saberes, para uma maleável, multifacetada e sempre renovada relação com os outros e com o mundo” (2011:9). Reportando-se à sua experiência pessoal, diz também que o professor de Português é “alguém que ama a língua que aprendeu como idioma primeiro” (2011:9). Estes sentimentos levam os falantes a defendê-la e a preservá-la de novas formas/fórmulas, descritas, à luz da norma, como erros, desvios ou incumprimento. Guardiões dessa língua ideal surgem as gramáticas, os dicionários, publicações e programas televisivos que ensinam a arte de bem falar (e escrever), a literatura e, naturalmente, a escola. Como se disse anteriormente, nesta, os professores, profissionais amadores da língua, assumem-se com agentes de padronização e é a sua posição e respetiva argumentação relativamente ao caso do verbo *meter* que tentarei descortinar no Capítulo IV desta dissertação.

Carlos Reis, dilucidando sobre um excerto que cita de *As Viagens na Minha Terra*, em que Garrett reflete sobre as “palavras que herdámos”, dizendo que “afectar nas palavras a exactidão, a lógica, a rectidão que não há nas coisas, é a maior e mais perniciosa de todas as incoerências” (2011:10), refere que a língua, articulando-se “estritamente com a vida de quem a fala e escreve” (2011:11), está “em constante mudança, ajustando-se a novas situações e a novas solicitações” (2011:10). Na esteira ainda do postulado do escritor romântico, Carlos Reis afirma ser necessário encontrar no ensino da língua o

“equilíbrio entre duas posições: por um lado, a que reconhece a dimensão patrimonial do idioma (como quem diz: a língua é herança e bem cultural coletivo); por outro lado, a que consagra a condição viva e ativa do idioma e a sua tendência para a renovação” (Carlos Reis, 2011:11).

Diz ainda Carlos Reis que o professor de Português deverá estar atento à “tensão entre *permanência* e *mudança*” (2011:11) e que a pedagogia deverá valorizar o carácter



dinâmico da língua, sem pôr “em causa o referencial normativo que a dita pedagogia da língua recomenda” (2011:13).

Sublinha ainda Carlos Reis que o professor de Português deve refletir sobre a língua, “sobre a relação da língua com o tempo em que ela vive e sobre os termos em que nós a vivemos a ela.” (2011:13). Refere também que não fala “de um qualquer professor, mas sim (e com respeito por todos os outros) daquele cujo magistério condiciona decisivamente toda a relação do aluno com os saberes que vai adquirindo” (2011:19), apelando a que este professor invista no “conhecimento da língua, da sua evolução e das suas regras sistémicas” e “que seja culto, exigente e claro na denúncia do erro” (2011:19).

#### **4- A escola padronizadora e a escola linguisticamente múltipla**

A propósito da aprendizagem da língua antes da escolaridade formal, Lopes afirma que

“não podemos escamotear a heterogeneidade linguística dos alunos que frequentam as nossas escolas (heterogeneidade essa que resulta de uma profunda diversidade de processos de socialização, onde as questões culturais identitárias não são despidiendas) e o facto de muitas crianças iniciarem a escolaridade básica sem um efetivo domínio da variedade padrão do Português.” (2011: 225)

Neste contexto, diz que “compete à escola promover o domínio desta variedade por parte de todos os alunos (o que não implica, naturalmente, uma discriminação negativa das outras variedades).” (Lopes, 2011:225).

Também Tusón diz que os profissionais do ensino da língua têm “a obrigação de conhecer as diversas normas do uso [...], segundo as situações de comunicação e as atitudes e valores que associamos a esses usos” (2006:43). Com efeito, como defende, é preciso ensinar distinguindo as normas que regulam interações formais e as que presidem a interações informais, sendo que “Este conhecimento e reconhecimento da diversidade de normas de uso linguístico e comunicativo *intraculturais* e *interculturais*<sup>12</sup> são de extrema importância para o ensino da língua (seja a primeira, segunda ou estrangeira)”- Tusón, 2006:43.

---

<sup>12</sup> Itálico da autora.

Citando Bourdieu, Tusón lembra que

“a «língua é poder», no sentido em que existem variedades socialmente prestigiadas, «legítimas» [...], cujo uso traz benefícios a quem as utiliza, enquanto que a sociedade sanciona como «ilegítimas» outras variedades, linguisticamente tão valiosas como as primeiras.” (Túson, 2006:43-44).

Advoga, por isso, que, no ensino da língua, se substitua a dicotomia “correto/incorrecto” por “apropriado/desapropriado” (Tusón, 2006:44), já que a variedade padrão é a adequada em contextos formais e as outras variedades também o são no seio dos grupos que as usam. Assim, continua dizendo que

“ a escola – e muito especialmente quem ensina língua – teria a função de ampliar o repertório verbal de quem a frequenta para aprender e não a de actuar como repressora de determinados usos linguísticos. Tratar-se-ia de somar, não de diminuir.” (Túson, 2006:44)

Apontando o facto de a comunicação real em sala de aula ser restringida às “conversas laterais” entre os alunos ou aos “bilhetinhos” (2006:60) que nela circulam, também Delgado e Hidalgo entendem que a escola “não pode ficar à margem da sociedade, fechada numa redoma de conhecimento vazio, recreando-se e auto-satisfazendo-se com uma erudição que a afasta de uma suposta vulgaridade quotidiana” (Delgado e Hidalgo, 2006:61). Continuam afirmando que o ensino da língua deve alicerçar-se nas necessidades das pessoas, ou seja, deve ser “omnipresente a relação entre o que fazemos nas aulas de língua e o que acontece fora delas” (Delgado e Hidalgo, 2006: 68) e “a língua aprendida tem de ser a mesma realidade que a língua vivida e não outra diferente” (Delgado e Hidalgo, 2006:69). Neste contexto, lembro que as orientações programáticas, por exemplo, para o ensino do Português no Ensino Básico, sugerem, entre outras, também a realização de “atividades de observação do uso da fala espontânea, em situações de oral não formal” (Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico - Conhecimento Explícito da Língua-, 2009:19), para que a sala de aula deixe de ser uma “redoma” e se abra à língua multifacetada e natural. Percebe-se assim que se defende que o ensino da língua não deverá restringir-se à metalinguagem nem apenas a juízos de valor maniqueístas – é certo/ é errado-, antes deverá dotar o aluno de conhecimentos (a partir de exemplos contextualizados da língua em uso) que lhe permitam adequar o seu discurso a diferentes situações de comunicação.

Num estudo recentemente feito junto de professores de Português sobre as concepções de língua e ensino de língua na escola, Lima concluiu que “ o objectivo fundamental do ensino da língua já não é apenas o de ensinar o Português padrão, até pela multiculturalidade que invade as nossas escolas na contemporaneidade, mas o de criar condições para que ela seja aprendida (2010:180 e 181). Diz ainda que

“os mais desfavorecidos socialmente só têm a ganhar se a escola admitir a existência de outras formas de falar e escrever e, paulatinamente, consciencializar os alunos que essas outras formas têm uma relação directa com o contexto de enunciação e com a sua intencionalidade comunicativa” (Lima, 2010: 181)

Fazendo ainda referência à emergência de um “paradigma sócio-interaccionista” (2010:210) no ensino da língua, Lima diz que a escola “não desprestigia as variedades linguísticas do Português, mas incorpora-as sem, contudo, se afastar do Português padrão” (2010: 210) e acrescenta que, nestas circunstâncias, o aluno aprende a utilizar bem a língua, tornando-se capaz de “interagir linguisticamente em diferentes contextos comunicacionais de acordo com a sua intencionalidade comunicativa traduzida em diferentes actos de fala.” (2010:210).

## **5- Conexões entre o estudo da História da Língua e o ensino dessa língua**

Segundo Barros, “as mudanças historicamente determinadas e a variação detectada em sincronia (contemporânea) são aspectos de um mesmo fenómeno: a variação da língua” (1997: 81) e “o conhecimento profundo do fenómeno da variação terá certamente repercussões na atitude do professor perante as produções horizontal e verticalmente diferenciadas dos seus alunos” (Barros, 1997: 82). Afirma igualmente que este conhecimento é importante para saber o que é a variação e para “ter consciência do carácter não motivado, do ponto de vista linguístico, quer dos fenómenos de atribuição de prestígio às diferentes variedades quer do carácter accidental da situação geográfica das mesmas” (Barros, 1997: 82), já que a norma padrão é “uma variedade cuja base regional pode variar ao longo do tempo” (Barros, 1997: 94), de acordo com fatores socioculturais, económicos e políticos, genericamente designados com fatores sociolinguísticos. A este propósito, apresenta o caso de algumas variedades do Norte de Portugal que, tendo um

“«prestígio»: histórico, cultural, tradicional, patrimonial” (Barros, 1997:91), porque apresentam características do Português Medieval ou Renascentista, se tornaram desprestigiadas socialmente, na sequência da “deslocação da zona de poder e decisão para o Centro/Sul” (Barros, 1997:91).

Lembrando que “as mudanças, na sua fase inicial, são introduzidas por pequenos grupos geográfica e socialmente determinados” (Barros, 1997: 92 e 93) e que “a fase de propagação/expansão de uma variável «nova» se baseia em fenómenos de imitação” (Barros, 1997: 93), Barros explica que uma variável só sofre expansão se tiver origem num grupo considerado de referência (de prestígio) pelos outros grupos, ou seja, se é um grupo detentor de poder ou situado geograficamente num centro de poder e decisão. Em caso contrário, essa variável constitui-se meramente como marca do grupo que a usa. Assim, ainda que linguisticamente equivalentes, há juízos de valor que permitem considerar mais ou menos prestigiadas e prestigiantes as diferentes normas, sendo considerada *padrão* a variedade que, lembra Barros, é usada na escola e nos meios de comunicação de massas (Barros, 1997:94). Reportando-se à realidade da escola, Barros diz que, quando o professor desconhece os fatores sociolinguísticos que determinam a variedade padrão, tende a considerar as variedades que dela se afastam como “«inadequações»” que têm de ser substituídas/corrigidas (Barros, 1997:95). Diz também que a escola, ao assumir “um papel normativo e nivelador”, isto é, ao aceitar apenas a norma padrão, está a tomar a língua como um todo homogêneo e a considerar como “inadequações” as variedades resultantes de “fracturas de ordem social, cultural e mais liminarmente geográfica (de raiz histórica também)” (Barros, 1997:95). Como refere, estas variantes não podem, contudo, ser escamoteadas pela escola, uma vez que as orientações programáticas enfatizam, como resultado do trabalho a desenvolver com os alunos, a progressiva adequação do discurso às situações de comunicação, ou seja, apontam para a necessidade de dotar os discentes de conhecimentos linguísticos (e pragmáticos) que lhes permitam observar *adequadamente* a variação situacional. Ora, esta está, conforme refere Barros, em interação com a variação diatópica e diastrática (Barros, 1997:96).

Neste contexto, e porque à escola chegam alunos “na situação de subdesenvolvimento verbal” (Barros, 1997:96), usando apenas uma variedade desprestigiada, o professor, com a necessária formação (como advoga a linguista) na área da variação (sincronia) e da História da Língua, longe dos “juízos de valor sociolinguísticos do falante comum”, reagirá com “objectividade científica” (Barros,

1997:96). Assim, o professor deve proporcionar aos alunos a aquisição de variáveis de prestígio, como forma de promoção social, e, simultaneamente, realizar atividades que despenalizem as outras variáveis, isto é, em que estas surjam como diferenças e não como inadequações (Barros, 1997:97). Com efeito, a linguista defende que, promovendo a aprendizagem da adequação do discurso às situações formais, o professor deve também planificar momentos da aula de língua materna em que os alunos usem as variedades de pertença. Na desejável articulação entre História da Língua e ensino da língua, Barros destaca como importantes a análise de textos que testemunhem sincronias do passado e o estudo de variedades da língua na sincronia do presente. Só assim, o ensino do Português tenderá a anular as desigualdades sociolinguísticas que estigmatizam as variedades que diferem da norma padrão.

## CAPÍTULO III

### SIGNIFICADO E COGNIÇÃO

#### 1- Das CNS<sup>13</sup> ao protótipo

A Linguística Cognitiva, tendo como principais precursores George Lakoff e Ronald Langacker, aparece sobretudo a partir dos anos 80 do século XX como paradigma linguístico que visa investigar as relações entre a linguagem, a cognição e o mundo. Adotando um ponto de vista filosófico designado por experiencialismo, a Linguística Cognitiva (em oposição ao objetivismo) defende que “el pensamiento – es decir, las estructuras que constituyen nuestros sistemas conceptuales – surge de la experiencia corpórea y tienen sentido según dicha experiencia” (Cuenca e Hilferty, 1999:15) e que “el significado no existe independientemente de la cognición” (Cuenca e Hilferty, 1999:17).

Assim, de acordo com a concepção experiencialista do pensamento, este processa global e cognitivamente a realidade, resulta das experiências corpóreas e é gestáltico. Para além disso, o pensamento é também imaginativo, o que, como dizem Cuenca e Hilferty, explica a capacidade do ser humano para o pensamento abstrato (1999:16). Esta concepção da cognição é transposta pelos cognitivistas para a linguagem, pelo que, tal como as outras capacidades cognitivas humanas, esta passa a ser estudada como estando baseada na experiência. Com efeito, o “experiencialismo subraya la importancia del cuerpo humano en la comprensión de los conceptos” (Cuenca e Hilferty, 1999:17), ou seja, reconhece a “**naturaleza corpórea o corporeización**<sup>14</sup> del lenguaje” (Cuenca e Hilferty, 1999:17), o que também tem encontrado eco nas neurociências.

Para a Linguística Cognitiva, a linguagem é vista “como instrumento de la conceptualización, es decir, como vehículo para expresar el significado” (Cuenca e Hilferty, 1999:18). Esta perspetiva determina os cinco postulados do novo paradigma linguístico. O primeiro preconiza o estudo da linguagem em uso e tendo em conta a sua função cognitiva e comunicativa. O segundo prende-se com a consideração de que a categorização, enquanto processo mental de classificação das entidades que concebemos

---

<sup>13</sup> Teorias das Condições Necessárias e Suficientes.

<sup>14</sup> Negrito dos autores.

fazerem parte da realidade (não apenas física), não se realiza a partir de condições necessárias e suficientes (como advogavam as teorias das condições necessárias e suficientes – CNS), mas sim de “estructuras conceptuales, relaciones prototípicas y de semejanza de familia que determinan límites difusos entre categorías” (Cuenca e Hilferty, 1999:19). O terceiro sublinha o caráter simbólico da linguagem que tem como primeira função a de significar. O quarto representa a gramática como “estructuración y simbolización del contenido semántico a partir de una forma fonológica” (Cuenca e Hilferty, 1999:19), conferindo assim ao significado um lugar central. O quinto postulado remete para a caracterização dinâmica da linguagem, considerando-se que “La gramática es una entidad en evolución continua” (Cuenca e Hilferty, 1999:19), modificada pelo uso linguístico.

Cuenca e Hilferty referem ainda que, para o Cognitivismo, o mundo que se conhece só existe para o ser humano através da experiência e do pensamento e que é compreendido graças à categorização,

“mecanismo de organización de la información obtenida a partir de la aprehensión de la realidad [...] permite simplificar la infinitud de lo real a partir de dos procedimientos elementales de signo contrario o, mejor dicho, complementario: la generalización o abstracción y la discriminación.” (Cuenca e Hilferty, 1999: 32).

As teorias semânticas anteriores, usualmente designadas como teorias das condições necessárias e suficientes (CNS), defendiam que cada unidade é analisável num conjunto finito de traços semânticos – os semas. Nesta perspetiva, o significado era considerado o conjunto dos semas. Seguindo o exemplo da análise fonológica, esta análise componencial ou sémica não teve muito êxito, porque era difícil encontrar o núcleo sémico comum. É neste contexto que Lakoff vem defender que as nossas capacidades cognitivas (enquanto mecanismos psicológicos) organizam a realidade em blocos, em módulos, construindo as categorias. Para a construção das categorias mentais, são importantes a generalização (ou abstração) e a distinção (ou discriminação), isto é, por exemplo, na categoria “árvore” entram as que têm folhas e as que não têm, mas os limites da abstração impedem que “tudo” entre nessa categoria (nem todos os pormenores são importantes).

As categorias, como explica Teixeira, não espelham a realidade tal como ela é, “elas não são mais que demarcações, em grande parte arbitrárias, que nos fazem ver o mundo através delas mesmas. São uma espécie de janelas, ou mesmo olhos, através dos

quais configuramos a realidade.” (2001: 58). Assim, “ a mesma realidade pode ser percebida de forma diferente conforme a «janela» de onde estivermos ou conforme os «olhos» que utilizamos.” (Teixeira, 2001:58). O cérebro está preparado para construir categorias mentais e cada falante fá-lo dentro da sua comunidade linguística, ou seja, a individualidade e a sociabilidade da língua atuam simultaneamente. Daqui resulta também que as categorias sejam reformuláveis, havendo assim espaço para a variação e para a mudança.

Profundamente implicada nesta conceção de significado e categorização, está a teoria dos protótipos que

“Se fundamenta en una concepción no tradicional de la categorización basada en la aceptación de categorías difusas, definidas por haces de rasgos y relaciones de semejanza de familia (y no por condiciones necesarias y suficientes), y constituidas por miembros prototípicos y miembros periféricos” (Cuenca e Hilferty, 1999:23).

Segundo Teixeira (2001:70), esta é “a essência revolucionária da semântica cognitiva”, ou seja, “uma nova forma de entendermos o processo conceptualização-linguagem”, de acordo com a qual a categorização se faz “por associações cognitivas entre um modelo prototípico e o elemento a categorizar”. Citando Lakoff (1982:165), Cuenca e Hilferty referem que

“el prototipo se define respecto a modelos cognitivos idealizados (simplificaciones y comprensiones esquemáticas de la realidad percibida), no respecto al mundo real o al conocimiento que de él pueda tener un individuo” (1999:36).

Na teoria dos protótipos, há a considerar o conceito de semelhança de família (inspirado em Wittgenstein), segundo o qual “No es necesario que todos los miembros de una categoría tengan algún atributo común entre sí, ni tan siquiera algún atributo común con el prototipo, sino que las posibilidades asociativas son múltiples” (Cuenca e Hilferty, 1999:38).

Ainda de acordo com Cuenca e Hilferty, “las categorías se forman por la intersección de una o varias propiedades típicas, que tienden a coincidir aunque dicha coincidencia no sea estrictamente necesaria” (1999:39). Com efeito, os elementos que integram uma categoria não têm de partilhar de forma igual o conjunto de características que a estruturam. A partir do núcleo da categoria, existe um *continuum* que permite estabelecer o grau de prototipicidade de cada elemento. Neste contexto, a semelhança de



família bem como a metáfora e a metonímia, entre outros fenómenos, explicam a extensão do significado das palavras.

Importante ainda na abordagem da teoria dos protótipos é considerar que estes e as fronteiras entre as categorias variam de acordo com o contexto e de acordo com o conhecimento social e cultural dos falantes. De facto, o contexto, os modelos cognitivos e os modelos culturais contribuem para o dinamismo do protótipo e das categorias. Ainda de acordo com a conceção prototípica, o significado linguístico organiza-se em categorias, com elementos mais centrais (prototípicos) e outros mais periféricos.

## 2- O léxico mental

Segundo Silva, não é “através de princípios gerais ou aprendendo os significados maximamente esquemáticos das palavras (2006:82), nem com um “bom dicionário e uma boa gramática” (2006:82) que se aprende uma língua. Explica então que

“É aprendendo padrões de uso das palavras (e de outras categorias): usos específicos que têm a ver com combinações particulares de palavras, apropriadas a circunstâncias particulares. É abstraindo a partir de *eventos de uso*: se assim não fosse, os falantes limitar-se-iam a repetir os enunciados já encontrados.” (Silva, 2006:82).

Retomando a ideia da importância do conhecimento linguístico a partir do uso, Silva afirma também que o aprendente de uma língua deve “aprender os padrões de uso da palavra, naturalmente mais específicos e apropriados a circunstâncias particulares.” (Silva, 2006:333). Explanando ainda a questão da aprendizagem da língua, Silva evoca a metáfora da linguagem como um “*corpus mental*” (2006:82), enquanto

“‘multimédia’ de traços de memória contendo informação fonológica, semântico-pragmática e contextual, que se podem tornar mais fortes ou mais fracos (e entrarem em decadência), e em que há lugar também para generalizações na base de similaridades entre esses traços.” (2006, 82).

E acrescenta que o “*corpus mental*” funciona como um “‘hipertexto’, em que cada entrada dá acesso a uma rede rica de outras unidades.” (2006:82).

Conclui assim que as palavras são naturalmente polissémicas e que “a interpretação é o princípio fundamental, a tarefa essencial da descrição semântica.” (Silva, 2006:83). Associada a esta ideia, a linguagem, de acordo com a Linguística Cognitiva, “não é um espelho da realidade, mas antes uma construção e interpretação, impondo estruturas e formas ao conhecimento do mundo.” (Silva, 2006: 298). A linguagem é ainda considerada, distintamente da perspectiva das teorias das condições necessárias e suficientes, o meio e o objeto da categorização na base de protótipos. As categorias, tendendo na sua maioria para “o sentido múltiplo” (Silva, 2006:298), organizam-se em torno de um centro prototípico, o que equivale a dizer que “diferentes ‘coisas’ se podem assemelhar, de diferentes modos, ao protótipo e assim serem integradas numa mesma categoria” (Silva, 2006:298), não precisando os membros que a integram de “partilhar um conjunto de propriedades comuns.” (Silva, 2006:298). Neste contexto, a categorização surge como uma capacidade cognitiva de “identificação, classificação, nomeação, organização da imensa variedade do mundo que nos cerca” (Silva, 2006:297).

### 3- O significado: entre a flexibilidade e a estabilidade

Emergindo no início dos anos 80 do século passado, a Linguística Cognitiva veio afirmar que

*“toda a linguagem é acerca do significado e que o significado é perspectivista (não reflecte objectivamente o mundo, mas modela-o, constrói-o de determinada maneira ou perspectiva e, assim, de muitas perspectivas diferentes), enciclopédico (intimamente associado ao conhecimento do mundo e, por isso mesmo, não autónomo nem separado de outras capacidades cognitivas), flexível (dinâmico e adaptável às mudanças inevitáveis do nosso mundo e das nossas circunstâncias) e baseado na experiência e no uso (na nossa experiência individual corpórea ou biológica e na nossa experiência colectiva, social e cultural e, sempre, na experiência do uso actual da língua).” (Silva, 2006:7<sup>15</sup>).*

Percebe-se pois que, para além de colocar a Semântica lexical como um dos centros da sua investigação, nomeadamente com o estudo da polissemia, a Linguística Cognitiva tem uma conceção psicológica e enciclopédica do significado, considerando que este está “intrinsecamente conectado com a experiência individual, cultural, social e histórica dos

---

<sup>15</sup> Citação com itálico do autor.

falantes” (Silva, 2006:26). Atinente a esta concepção do significado está a afirmação da importância do contexto (social, cognitivo e situacional) e, concomitantemente, a consideração da sua flexibilidade e variabilidade. Com efeito, como afirma Silva na esteira de Geeraerts,

“A possibilidade de novos sentidos se acumularem a formas já existentes torna [...]um sistema de comunicação que tolera a polissemia ecologicamente mais viável do que um sistema de comunicação rigidamente isomórfico, em que a cada significante se associasse um único significado e vice-versa” (Silva, 2006:56).

A Linguística Cognitiva, pela importância que confere à Semântica, interessa-se pela categorização, explicando-a de acordo com a teoria do protótipo, isto é, longe do objetivismo da teoria das condições necessárias e suficientes. As categorias são então definidas “como agrupamentos por similaridades parciais ou «parecenças de família» de elementos uns mais salientes ou prototípicos do que outros e de limites imprecisos” (Silva, 2006:33), que se estruturam em torno de um centro (o sentido prototípico) com uma periferia (os sentidos periféricos ou extensões). Assim, “um conjunto de sentidos e/ou referentes *radialmente* interrelacionados” (Silva, 2006:33) caracterizam o conteúdo semântico de uma categoria.

A estrutura de uma categoria corresponde, segundo Silva, a três tendências funcionais da cognição humana: “a *densidade informativa* ou máxima informação com o mínimo esforço”; a “*flexibilidade*” e a “*estabilidade estrutural*” (2006:89), isto é, “a capacidade de adaptação a mudanças no mundo exterior e interior, acomodando essas mudanças às categorias existentes e interpretando-as através do conhecimento já existente” (2006:299).

Surgindo como um dos efeitos da prototipicidade, a polissemia existe profusamente na língua, o que resulta do facto de o significado não ser “estático mas dinâmico”, não ser “dado mas construído no conhecimento *enciclopédico*”, não ser “platónico mas corporizado, encarnado nas necessidades, nos interesses e nas experiências dos indivíduos e das culturas” (Silva, 2006:59-60). Por isso, como explica Teixeira, “cada unidade linguística corresponde a um modelo mental que retrata e inclui uma determinada perspectiva de representação do mundo” (2006:4<sup>16</sup>), que se revela importante no estudo da variação lexical. De facto, um dado termo da norma pode “não abarcar a mesma realidade

---

<sup>16</sup> Referência à página do artigo consultado na Internet, cuja paginação não coincide com a do mesmo artigo impresso.

cognitiva ou o mesmo conhecimento do mundo” (Teixeira, 2006:5<sup>17</sup>) que um regionalismo tido como equivalente. Assim, não sendo certa esta equivalência, não parece haver razões sociológicas ou linguísticas para estigmatizar os regionalismos como desvios.

Postergando a concepção do significado como objetos mentais fixos e estáticos, a Linguística Cognitiva postula a concepção processual, ou seja, encara “o significado como um processo de criação de sentido” (Geeraerts citado por Silva, 2006:60). Neste processo, o sentido de uma palavra é sobretudo uma interpretação dentro de um determinado contexto, constituindo-se, como diz Silva, os sentidos prototípicos como “a *perspectiva interpretativa* para outros” (2006:60). Na interpretação do significado, ainda segundo Silva, “o contexto pode funcionar ora como elemento *selectivo* ora como elemento *criador* do semantismo de um item lexical” (2006: 80).

Entre a flexibilidade e a estabilidade, a categorização com base em protótipos (ou prototipicidade) permite que uma categoria seja adaptada a “novas circunstâncias e experiências e nela integrá-las” (Silva, 2006:60) ou que novos factos sejam interpretados “através do conhecimento já existente (o centro prototípico da categoria)” (Silva, 2006:60). Sintetizando, Silva afirma que “Os protótipos, pelos quais os seres humanos geralmente categorizam, têm assim efeitos, simultaneamente, centrífugos de adaptação flexível e centrípetos de estabilidade categorial” (2006:60).

Para a Semântica Cognitiva, “os vários usos de um item estão organizados à volta de um centro prototípico e por *parecenças de família* com esse centro e entre si” (Silva, 2006:71). Em cada uso de uma palavra, “é ‘iluminada’ determinada porção particular do seu domínio de aplicação; o número de porções que podem ser iluminadas não é determinado mas também não é infinito, sendo que algumas são preferenciais” (Silva, 2006:60), como explica Silva, apoiando-se na “metáfora do holofote” de Geeraerts.

Em suma, o protótipo surge como estrutura mental (cognitiva), construída a partir do mundo real e representando o núcleo de um conceito que estrutura o significado lexical. Sendo este “uma realidade em aberto” (Teixeira, 2001: 76), cada unidade lexical pode ter várias aceções (polissemia), umas mais prototípicas e outras mais periféricas e só assim se compreende que uma mesma palavra possa ser usada em diferentes contextos. Para além de flexível, Lakoff, relacionando a linguagem com a cognição e incorporando na Linguística os mais recentes estudos da Neurofisiologia que consideram o corpo e a mente

---

<sup>17</sup> Referência à página do artigo consultado na Internet, cuja paginação não coincide com a do mesmo artigo impresso.

como “as duas faces da mesma moeda” (Teixeira, 2001: 89), realça o facto de o significado ser também corporizado, uma vez que se constrói a partir das experiências corporais e sensitivas (individuais e coletivas) e depende “do modo como percebemos e interagimos com a realidade” (Teixeira, 2010b: 133). Ainda neste âmbito, importa sublinhar que a Semântica Cognitiva perspetiva o significado como um “modelo dinâmico de possibilidades de referencialidade” e “uma estrutura (...) geradora (...) de usos” (Teixeira, 2001:124). Entre estes usos, uns são mais prototípicos (segundo estudos que recorrem a técnicas como o PET, tomografia de emissão de positrões, as reações do cérebro são mais rápidas no acesso aos protótipos) e outros mais periféricos.

#### **4- A mudança semântica: motivações**

Segundo Silva, a mudança semântica e a mudança linguística são motivadas por “objectivos naturais de expressividade e de eficiência comunicativas” (2006:89) definidos pelos falantes. Neste contexto, a inovação constitui-se como estratégia para a concretização do sucesso comunicativo, ora a pensar no locutor, com a redução do esforço linguístico e incremento da eficácia comunicativa, ora a pensar no alocutário, com a eliminação de fatores de distúrbio e garantia de uma correta compreensão.

No que diz respeito à relação lexical entre a forma e o significado, como motivações gerais, o princípio de eficiência da produção do falante é a prototipização (que subjaz a mudanças relacionadas com a necessidade de expressão/verbalização) e o princípio de eficiência da perceção pelo alocutário é o isomorfismo e a iconicidade (que motivam mudanças estruturais da língua com vista à eliminação de confusões e equívocos). Paralelamente há motivações mais específicas como a irregularidade no léxico (para a otimização da produção) e conflitos homonímicos e polissémicos (para a otimização da perceção), a que acrescem as mudanças sociais e culturais. Com efeito, “Não existe cognição fora do contexto, mas sempre *cognição em contexto*, bem como não existe linguagem humana independentemente da interação e do contexto sócio-cultural.” (Silva, 2006:307). Explicitando que os principais mecanismos lexicogéticos para a mudança semasiológica (criação de novos sentidos) são a metáfora, a metonímia, a generalização (extensão) e a especificação (redução) e que para a mudança onomasiológica (introdução

de novas palavras, nomeações) são, entre outros, a formação de palavras (derivação e composição), a neologia e o empréstimo, Silva lembra que são os falantes de uma língua que, agindo individualmente, de uma certa maneira, conduzem à mudança em toda a comunidade linguística. Assim, para além dos mecanismos lexicogéticos, são importantes os mecanismos sociolexicológicos, difusores de mudanças que começam por ser mais ou menos individuais: criação paralela (quando perante um mesmo problema expressivo ou comunicativo, os falantes escolhem individualmente a mesma solução) ou imitação geral (“quando, por exemplo, alguém ou alguns introduzem um termo estrangeiro, outros imitam-no(s), os que imitaram são imitados por outros ainda, e assim sucessivamente.” – Silva, 2006:98).

## **5- Combinações sintagmáticas ou o significado holístico**

Dado que, neste trabalho, recorrerei a dicionários, um aspeto relevante a não esquecer também, ainda que num outro domínio, o da Lexicografia, é considerar “que não existem unidades linguísticas que funcionem como fenómenos isolados, mas numa relação de interdependência dentro de um todo chamado estrutura” (Sanromán, 2000:3), pelo que as diferentes aceções de um lexema provêm da sua combinação com outros lexemas. De facto, o significado de uma unidade lexical depende dos contextos situacionais e dos cotextos (linguísticos) em que ocorre e o mesmo será dizer que o conceito prototípico depositado no significado lexical de uma palavra pode ter variações, pois as palavras não são fechadas: “uma unidade semântica tipicamente varia de acordo com as unidades com que se combina.” (Silva, 2006:76), pelo que a sua interpretação depende das informações semânticas e sintáticas e do contexto.

Prova singela deste facto é uma experiência recente com a minha sobrinha de quatro anos. Estando a ensinar-lhe uma pequena oração, que eu aprendi com a minha avó e que reza assim: *Quem me dera ir para o céu, nem que fosse para um cantinho, para ó [ao] pé de Nossa Senhora, para lhe embalar o Menino!*, perguntou-me como é que se embala com o pé. Importa referir que numa das primeiras vezes que ouviu a oração perguntou o que *era embalar* e que, apreendido este significado, só posteriormente, tomando ao pé da letra a expressão, considerou, ainda que com estranheza, que afinal também se poderia

*embalar com o pé*. É este um exemplo simples do que acontece, muitas vezes, com outros falantes mais desenvoltos da língua, nativos ou aprendentes do Português Língua Não Materna, ao considerarem isoladamente as unidades linguísticas, somando significados isolados, o que resulta numa amálgama de/ sem sentido, já que o significado é holístico.

## 6- O verbo *meter*: estrutura argumental prototípica

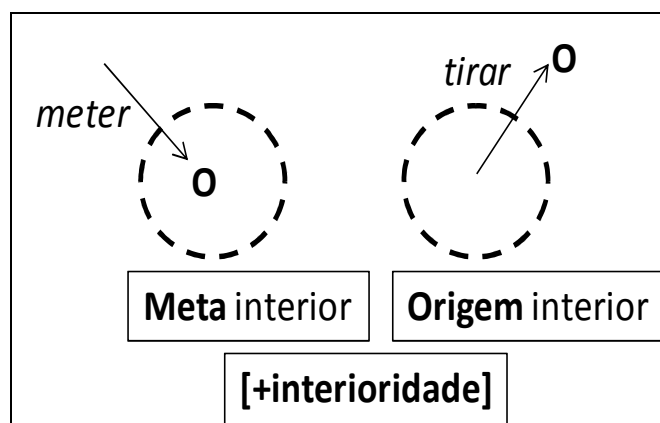
Para verbalizar um determinado conteúdo linguístico, a língua recorre a combinações específicas dos lexemas, combinações essas que frequentemente diferem de língua para língua, tornando, por isso, a tradução uma árdua tarefa. Vejamos um exemplo simples: *dar um passeio* em português, vai ter como correspondente em francês uma estrutura em que o verbo passa a ser outro - *faire une promenade* -, sendo igualmente diferente a combinação em inglês - *to go for a walk*. Com estes exemplos, percebe-se também que o verbo é um item lexical dotado de estrutura argumental e que apresenta traços semânticos que selecionam determinados complementos. Com efeito, estrutura argumental de um verbo resulta do contacto entre a sintaxe, a semântica, a pragmática e a percepção que temos do mundo exterior.

No caso do verbo de movimento *meter*, a estrutura argumental prototípica clássica é composta por três argumentos que, na voz ativa, são: um argumento externo (o sujeito), um argumento interno (o objeto) e um locativo, Ponto Final- Alvo da deslocação do objeto. Segundo Fortunato, analisando esta estrutura do ponto de vista da semântica, dir-se-á que o sujeito age intencionalmente, movimentando (infere-se que o faça com as próprias mãos) o objeto (com proporções adequadas para ser transportado pelo sujeito) para um locativo com interioridade, que também deve ter proporções condizentes com o sujeito e o objeto (2010:114-115).

O verbo *meter* é, pois, um dos verbos de movimento em Português, que são “tipicamente verbos que descrevem um estado de coisas em que um Ag(ente) executa a ação de MOVER um O(bjeto) relativamente a um determinado L(ugar) que pode ser a Origem ou a Meta do movimento” (Teixeira, 2012). Considerando, assim, a estrutura clássica como  $X_{\text{Agente}} \text{METER } Y_{\text{Objeto}} \text{ em } Z_{\text{Contentor}}$  (Teixeira, 2012), o verbo em análise constitui com o verbo TIRAR uma microestrutura clássica, na qual o Lugar é um Contentor. Assim, um Ag(ente) realiza a ação de MOVER um O(bjeto) que tem como

L(ugar) um Contentor. Este é a Meta para *meter* e a Origem para *tirar*. Esta distinção aparece clara no seguinte quadro:

**Quadro 1: A microestrutura clássica *meter/ tirar***



(fonte: Teixeira, 2012)

Relativamente ao significado de *meter*, assim como ao de outra qualquer palavra, não podemos esquecer que varia consoante aquilo a que Saussure chamava “solidariedades sintagmáticas”, isto porque, com poucas exceções<sup>18</sup>, “as unidades da língua dependem quer do que as enquadra na cadeia falada, quer das partes sucessivas de que elas próprias se compõem” (Saussure, 1986:214). Esta ideia é plenamente confirmada pela observação de novos significados de *meter* que se depreendem das relações sintagmáticas. Com efeito, é errado dizer-se que *meter* agora significa *vestir*, mas é correto afirmar-se que, em determinados cotextos, é esse o significado que aquele verbo adquire (por exemplo, em *meter um vestido*). É que o valor da palavra é filtrado pelos vizinhos linguísticos, ou seja, o significado é holístico, resultando do todo que é o segmento sintagmático (enquanto estrutura e não conjunto aleatório de itens).

Porque é também objetivo do estudo central desta dissertação tirar ilações para o ensino de Português Língua Não Materna, parece-me que esta característica das línguas não deve ser descurada, uma vez que os falantes não nativos tenderão a somar os significados dos itens individualmente considerados. Neste contexto, seria importante que os dicionários bilingues apresentassem explicações sobre os contextos linguístico e situacional de uso das palavras, porque muitas expressões pluriverbais não correspondem a uma aceção do lema. Por isso, defende Sanromán que os autênticos dicionários bilingues

<sup>18</sup> As onomatopeias, por exemplo.



são aqueles cujos “autores não sentem a necessidade de constranger a unidade lexicográfica dentro dos estreitos limites da palavra” (2001: 3), já que “não existem unidades linguísticas que funcionem com fenómenos isolados, mas numa relação de interdependência dentro de um todo chamado estrutura” (Sanromán, 2001:3). Mais adiante, este linguista faz a apologia de dicionários de *parole*, enquanto “repositórios de variantes consolidadas pelo uso” (Sanromán, 2001:4), que elenquem os significados da fala e informem “sobre as capacidades colocacionais” (Sanromán, 2001: 6) das palavras e “sobre os contextos (linguísticos e situacionais) de uso das mesmas.” (Sanromán, 2001: 6).

## CAPÍTULO IV

### UM ESTUDO EMPÍRICO E OBSERVAÇÃO DIRETA DOS USOS DE *METER* EM CONTEXTO ESCOLAR

Visando descobrir a posição e a consciência do contexto escolar relativamente à variação linguística do verbo *meter*, patente em combinatórias lexicais em que o vetor de interioridade deixa de existir, serão aplicados dois inquéritos: um a alunos e outro a professores de Português. Para complemento destes dados, serão apresentados e explanados exemplos de usos não canónicos daquele verbo mais recorrentes em contexto escolar, recolhidos pela observação direta durante o ano letivo de 2011/2012, numa escola do concelho de Gondomar, no distrito do Porto.

#### 1- Objetivos do estudo

São objetivos dos inquéritos e da observação direta da língua em contexto escolar, os seguintes:

- Avaliar o grau de aceitabilidade das aceções do verbo *meter* sem vetor de interioridade, junto de alunos e de professores de Língua Portuguesa/Português;
- Reconhecer os contextos frásicos em que é mais evidente a variação semântica em análise;
- Aferir a importância da escola, mormente dos professores de Língua Portuguesa/Português, na generalização (ou não) da variação e da inovação linguísticas;
- Perceber as motivações dos professores de Língua Portuguesa/Português para a aceitação ou rejeição do novo modelo do verbo *meter*;
- Retirar do estudo ilações para o ensino de Português Língua Não Materna.

Como objetivos secundários, o estudo junto dos alunos tentará demonstrar que, efetivamente, os jovens portugueses utilizam o verbo *meter* com sentidos que ainda poucos

dicionários contemplam, ou seja, que a norma ainda não adotou. Tentarei igualmente perceber se há variáveis independentes que influenciem mais salientemente os usos que refletem a variação semântica do mesmo verbo. Relativamente ao estudo feito junto dos professores, tentarei perceber se há diferenças diatópicas na reação dos docentes face à variação e se a aceitação e a rejeição obtêm graus diferentes consoante os novos usos de *meter* ocorrem na oralidade ou na escrita.

## 2- Objeto do estudo

Os dois estudos incidem sobre a variação semântica que o verbo *meter* vem registando no Português Europeu, em especial junto da população juvenil.

A caracterização da linguagem juvenil aparece sintetizada da seguinte forma em Marcos:

“baja entropía informativa, gran aceptación y asimilación del léxico televisivo, formación de nuevos términos, metaforización festiva, apócope e incorporación de léxico marginal; rasgos todos ellos que muestran una inequívoca vocación grupal” (Marcos, 1999: 188).

Destacando também este carácter grupal da linguagem falada pelos jovens, Paiva diz que “Homens e mulheres mais jovens apresentam grande semelhança de comportamento lingüístico, enquanto homens e mulheres mais velhos tendem a apresentar diferenças mais notáveis.” (2003:39).

No caso em análise, a variação linguística resulta, como defende Teixeira (2012), da reorganização concetual, em que a “estrutura semântica mais clássica do verbo que implicava a noção de [+ interioridade] e Local Contentor se está a reorganizar fazendo desaparecer esta vertente que constituía um dos pilares nucleares do significado.”

Através do inquérito feito junto dos alunos, tentar-se-á perceber quais são, de entre as novas aceções que aquele verbo tem adquirido, as mais aceitáveis para estes falantes. Paralelamente, serão consideradas variáveis independentes como a idade, o género, o nível de escolaridade e a região em que os inquiridos vivem para descortinar se se correlacionam (todas ou alguma/algumas) com a utilização do verbo nas novas aceções.

Com o inquérito feito junto dos professores, pretende-se avaliar o poder da normativização em contexto escolar e deduzir a sua repercussão na variação linguística e ainda perceber se há diferença na aceitação/rejeição da variação semântica em análise consoante o discurso do discente seja oral ou escrito. Por último, os professores são instados a indicar os argumentos que os levam a tomar como correto ou incorreto os novos usos do verbo *meter* que lhes são apresentados.

Com os dois inquéritos, visa-se identificar os co(n)textos em que os falantes demonstram maior grau de aceitabilidade das novas aceções (afastadas da estrutura interna prototípica clássica de *meter* X<sub>Agente</sub> *METER* Y<sub>Objeto</sub> em Z<sub>Contentor</sub> – Teixeira, 2012).

### 3- Metodologia

Na senda daquilo que Beline (2002:130) afirma ser necessário descobrir no estudo da variação, isto é, “saber o quanto se é diferente e o quanto se é igual” a partir de uma “análise que opere com quantidades de dados”, foram elaborados e aplicados dois inquéritos (sob a forma de testes de juízo de aceitabilidade), um para os alunos e outro para os professores. As frases que apresentam novas aceções do verbo *meter* são iguais nos dois e reportam-se a contextos situacionais triviais no dia a dia, em casa ou na escola. Os inquiridos terão de emitir um parecer sobre cada uma das frases, indicando uma de três hipóteses de avaliação que, gradativamente, vão da aceitação à rejeição.

Ambos os inquéritos serão aplicados em cinco regiões do país - Braga, Lisboa, Maceda (Ovar), Porto e Vila Real -, de molde a perceber se o fenómeno de variação em estudo está ou não uniformemente generalizado entre os jovens e os adolescentes e se a reação da escola às novas aceções do verbo *meter* difere diatopicamente (na elaboração do inquérito dos professores, considerou-se a variável espaço em duas perspetivas: a localidade onde a escola se situa e o(s) distrito(s) em que o professor vive/viveu nos últimos dez anos). Estarão envolvidos neste estudo alunos e professores de treze escolas: duas de Braga, quatro da Grande Lisboa, uma de Ovar, cinco do Grande Porto e uma de Vila Real (sete destes estabelecimentos de ensino são escolas básicas e seis são secundárias).

### 3.1- Inquérito aplicado aos alunos

O inquérito (Anexo 1) apresenta três questões abertas que permitem caracterizar os respondentes quanto à idade, ao sexo, ao local e ao ano de escolaridade frequentado. As perguntas fechadas incidem sobre onze frases com o verbo *meter* na aceção clássica (*pôr dentro de*) e nas novas aceções (sem vetor de interioridade), tendo os inquiridos de assinalar para cada uma delas uma de três opções: “Bem usado, faz sentido”; “Esquisito, faz pouco sentido” e “Mal usado, não faz sentido”<sup>19</sup>. Para além de uma frase que contempla a aceção clássica (frase 1), é apresentada uma outra que se assemelha a um *nonsense* (frase 2) para controlo da validade das respostas

De molde a abranger um maior leque de idades e com o intuito de perceber se o grau de instrução se constitui ou não como variável independente relevante neste estudo, o inquérito foi aplicado em diferentes níveis de ensino: 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário.

Globalmente, pareceu-me que os alunos responderam de forma refletida e, de acordo com a minha experiência e com a informação dos outros aplicadores do inquérito, em alguns casos, pareciam ter dúvidas na opção a assinalar, demorando, por isso, a entregar a folha do inquérito e alguns acabando por não assinalar nenhuma opção em algumas frases ou assinalando mais do que uma opção (o que também merecerá uma interpretação aquando da análise dos resultados).

### 3.2- Inquérito aplicado aos professores

O inquérito (Anexo 2) apresenta três partes: A, B e C. Na parte A, são colocadas cinco questões abertas com vista à definição do Perfil do(a) inquirido(a) – Género, Idade, Distrito(s) onde viveu nos últimos dez anos, Localidade em que se situa o estabelecimento de ensino em que exerce funções e Nível/Níveis de ensino em que leciona Português no ano letivo em curso<sup>20</sup> (Básico e/ou Secundário). As questões sobre o(s) distrito(s) e a

---

<sup>19</sup> Na análise dos resultados do estudo empírico, referirei de modo simplificado estas opções: “Bem usado”, “Esquisito” e “Mal usado”.

<sup>20</sup> Ano letivo de 2011/2012.

localidade visam perceber se há diferenças diatópicas nos dados recolhidos. A parte B apresenta nove frases em que o verbo *meter* é usado com novas aceções (sem vetor de interioridade), sendo pedido aos inquiridos que indiquem o que pensam dever ser feito pelo professor de Português, no contexto de uma aula, quando os alunos produzem oralmente ou por escrito frases como as apresentadas. Explicando melhor, porque o discurso oral e o discurso escrito são formas de comunicação distintas e porque a avaliação formal ainda assenta muito, na escola, na escrita, para cada frase dada, os professores têm de considerar duas circunstâncias distintas de produção das frases pelo aluno: “Quando ele intervém oralmente na aula” e “Num trabalho escrito”. Os docentes têm de assinalar como resposta uma de três opções: “Considerar correto”, “Considerar não completamente correto, mas não corrigir” ou “Considerar incorreto e corrigir”<sup>21</sup>. A parte C visa perceber as razões subjacentes à consideração da correção ou da incorreção (de acordo com as respostas dadas na parte B) dos novos usos do verbo *meter* patenteados nas frases dadas. Quer para a correção quer para a incorreção são listados cinco aspetos, solicitando-se aos inquiridos que assinalem em cada coluna apenas três.

#### **4- Caracterização da amostra – alunos**

O inquérito foi aplicado a 1307 alunos de cinco regiões: Braga (181 alunos do Ensino Básico e do Ensino Secundário); Grande Lisboa (211 alunos do Ensino Básico e do Ensino Secundário); Maceda - Ovar (167 alunos do Ensino Básico); Grande Porto (676 alunos dos dois níveis de Ensino) e Vila Real (72 alunos do Ensino Básico). Estes inquiridos foram distribuídos em duas faixas etárias: dos 10 aos 14 anos (778) e dos 15 aos 20 anos (529). A tabela seguinte apresenta uma caracterização do público-alvo:

---

<sup>21</sup> Na análise dos resultados do estudo empírico, referirei estas opções de forma abreviada: “Correto”, “Não completamente correto/não corrigir” e “Incorreto/corrigir”.

**Tabela 1: Caracterização da amostra – alunos**

Nº alunos	Ensino Básico: 909 alunos										Ensino Secundário: 398 alunos								Totais/ Faixa etária		
Nível ensino	5º		6º		7º		8º		9º		10º		11º		12º		Total				
Gênero →	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	T o t a l
Idade↓																					
10 anos	59	42	1	0													60	42	4	3	7
11 anos	13	10	99	79	1	0											113	89	1	6	7
12 anos	3	1	17	17	46	47	0	1									66	66	1	7	8
13 anos	0	2	5	5	11	12	47	46	3	2							66	67			
14 anos	0	2	0	1	3	8	19	25	84	66	0	1					106	103			
15 anos					1	0	6	8	31	43	60	57	1	1			99	111	2	2	5
16 anos							1	4	17	15	23	12	46	30			87	59	9	3	2
17 anos									2	4	7	4	6	7	65	27	80	42	1	8	9
18 anos											0	2	3	2	13	13	16	17			
19 anos															9	6	9	6			
20 anos															0	3	0	3			
Subtotais	75	57	122	102	62	67	73	84	137	130	90	76	56	40	87	49	702	605			
Total	132		224		129		157		267		166		96		136		1307				

É de salientar que a faixa etária dos 15 aos 20 anos integra alunos dos dois níveis de ensino. Na faixa etária dos 10 aos 14 anos, há apenas um aluno (com 14 anos) no Ensino Secundário, mais precisamente no 10º ano. Quanto ao género, responderam ao inquérito 702 raparigas e 605 rapazes.

## 5 - Caracterização da amostra – professores

O inquérito foi aplicado a 102 professores de Português (85 do género feminino e 17 do género masculino), com idades compreendidas entre os 25 e os 63 anos<sup>22</sup>. A média global de idades é de 46, 4, sendo a média de idades das professoras de 45,5 e a dos professores de 51,05. Relativamente ao nível de ensino, 62 professores lecionam apenas no Ensino Básico, 25 somente no Ensino Secundário e 15, nos dois níveis de ensino. Quanto ao(s) distrito(s) em que os professores viveram nos últimos dez anos, há uma grande coincidência com aquele a que pertence a localidade em que se situa o estabelecimento de ensino em que exercem funções, conforme se pode verificar na tabela seguinte:

<sup>22</sup> Uma professora do Grande Porto deixou em branco o espaço para indicação da idade (Parte A do inquérito).

**Tabela 2: Caracterização da amostra – professores**

<b>Localidade em que se situa o estabelecimento de ensino</b>	<b>Distrito(s) em que os professores viveram nos últimos dez anos</b>	<b>Nº de inquiridos</b>
Braga	Braga: todos	12
Lisboa (Lisboa, Loures)	Lisboa: todos	9
Maceda (Ovar/Aveiro)	Aveiro: 3; Porto: 1; Aveiro e Portalegre:1	5
Porto (Porto, Baguim e Rio Tinto)	Porto: 53; Vila Real:2; Braga:2; Aveiro:1; Bragança:1; Viana do Castelo:1; Viana do Castelo e Porto:1; Vila Real, Viseu e Porto:1	62
Vila Real	Vila Real: todos	14

## **6- Procedimentos de análise**

### **6.1- Inquéritos dos alunos**

Depois de aplicados nas cinco regiões anteriormente mencionadas, os inquéritos foram analisados, considerando-se o total de respondentes por cada um dos cinco pequenos grupos divididos por faixas etárias. Posteriormente, foi tido em conta o total de respondentes, 1307, e contabilizaram-se também as respostas por género e por faixa etária. Na delimitação das duas faixas etárias (dos 10 aos 14 anos e dos 15 aos 20 anos), tive em conta a idade de conclusão do Ensino Básico que, normalmente, são os 14 anos e ainda o que nos diz Marcos:

“Hay que tener en cuenta que entre los tres y los catorce años se acentúa la influencia del grupo de pares y que, por lo tanto, psicológicamente se tiende a subrayar la cohesión grupal y a establecer fronteras generacionales” (1999:188)



Por último, com o fim de verificar a pertinência da variável independente nível de escolaridade frequentado, foi a amostra dividida em dois grupos: o dos inquiridos a frequentar o Ensino Básico e o dos que estão a frequentar o Ensino Secundário. Os dados recolhidos na análise anteriormente descrita constam de quadros que se apresentam em anexo (Anexo 3).

A informação recolhida foi lançada numa folha de cálculo (Excel), a fim de obter a a percentagem de respostas por item.

## **6.2- Inquéritos dos professores**

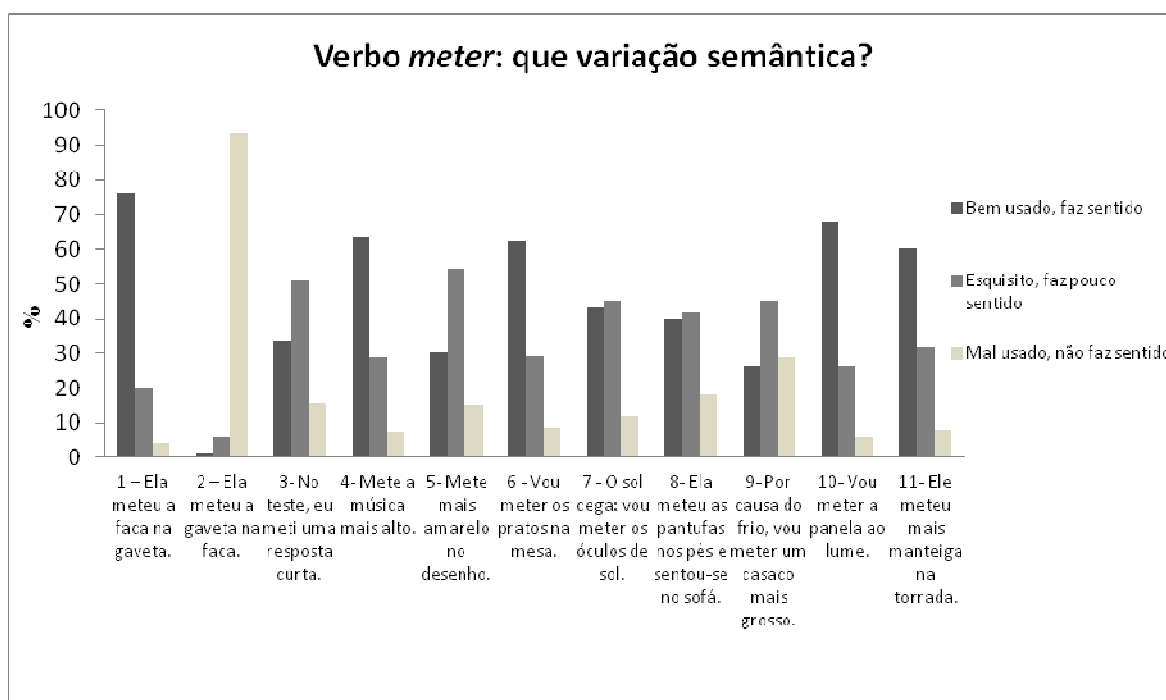
Os dados recolhidos foram analisados, primeiro, no total de inquiridos (102) e, seguidamente, por pequenos grupos (cinco) de acordo com as localidades em que se situam as escolas: Braga, Lisboa, Ovar, Porto e Vila Real (Anexo 4). Seguidamente, foi traçado o perfil global dos inquiridos, com base nos dados recolhidos na parte A do inquérito, foi calculada a média total de idades e por género e feito o levantamento dos distritos em que os professores viveram nos últimos dez anos (cf. Tabela 2). Dado o reduzido número de professores do género masculino (17 apenas) que integram a amostra, não me pareceu significativo analisar os dados por género. Também o fator idade não se revelou pertinente uma vez que são poucos os professores com idade até trinta e cinco anos (dez) ou com cinquenta e cinco ou mais anos (seis).

## **6.3- Análise dos dados do estudo empírico - alunos**

A análise dos dados assentará nos quadros apresentados em anexo (Anexo 3).

Começarei por fazer uma análise dos resultados, considerando o total de inquiridos (1307), dos quais se tem uma primeira perceção no gráfico que se segue:

**Gráfico 1: Resultados obtidos junto do total de inquiridos – alunos**



Terei igualmente em conta os resultados dos seis subgrupos constituídos de acordo com as seguintes variáveis independentes: nível de ensino frequentado (Nível Básico e Nível Secundário), género (Masculino e Feminino) e faixa etária (dos 10 aos 14 anos e dos 15 aos 20 anos).

Um primeiro olhar pelo gráfico 1 e pelos quadros (Anexo 3) permite concluir que, com a exceção da frase 2 (que servia de frase de controlo), em todas as frases as aceções do verbo *meter* são validadas, já que em nenhuma delas a opção “Mal usado” tem percentagens superiores às das outras duas opções. Ainda à guisa de apreciação global, é notório que apenas a frase 1 (com a aceção clássica de *meter*) tem um número de respostas válidas coincidente com o número de inquiridos (1307), havendo em todas as restantes frases inquiridos que ou não responderam ou que assinalaram mais do que uma opção (há uma pequena clivagem de 0,8% entre a frase com um número de respostas igual ao total de inquiridos e a que obtém menos respostas válidas, isto é, a frase 7 que apresenta a combinação *meter óculos de sol*).

Como disse anteriormente, a frase 1 - *Ela meteu a faca na gaveta* - é a única em que todos os inquiridos assinalam de forma inequívoca uma das três opções. Este facto poderá significar que o inquérito foi respondido com seriedade, uma vez que é a única frase que atualiza a aceção prototípica de *meter*, correspondendo à estrutura do verbo X Agente METER Y Objeto em Z Contendor (Teixeira, 2012). Era, pois, expectável que não suscitasse qualquer dúvida. Ainda assim, é curioso constatar que no total de inquiridos, bem como nos subgrupos em análise - Ensino Básico, Ensino Secundário, Total: Género Masculino, Total: Género Feminino, Total: Faixa etária dos 10 aos 14 anos e Total: Faixa etária dos 15 aos 20 anos -, as percentagens de respostas que apontam a opção “Bem usado” oscilam entre os 74% e os 79%, valores que coincidem, respetivamente, com os dos grupos relativos aos géneros: a percentagem mais elevada para *eles* e a mais baixa para *elas*. A minha expectativa era que os números nesta opção fossem mais expressivos e que, na opção “Esquisito”, as percentagens fossem mais baixas (nos grupos em análise variam entre os 17% e os 22%). Talvez o facto de a frase estar descontextualizada contribua para esta “estranheza” ou, como sugere Teixeira, estes valores indiquem “a tendência de esbatimento do protótipo clássico de meter com interioridade.” (2012).

Os resultados registados para a frase 2 - *Ela meteu a gaveta na faca* - correspondem ao esperado, uma vez que, sendo uma frase de controlo que apresentava um *nonsense*, obteve valores muito expressivos em todos os grupos na opção “Mal usado” (entre 92% e 94%). A opção diametralmente oposta, “Bem usado”, comprova também a seriedade dos respondentes – 1% em todos os grupos em análise. Continuando a entender que “esquisito” significa “estranho”, os 5% - 7%, que a opção “Esquisito” regista, corroboram, neste contexto, a consideração da utilização incorreta do verbo na frase.

Não perdendo de vista um dos objetivos deste estudo, o de avaliar o grau de aceitabilidade das aceções do verbo *meter* sem vetor de interioridade junto de alunos, considerarei, de seguida, os resultados da frase 10 – *Vou meter a panela ao lume* -, por ser aquela que, logo a seguir à frase 1 (com um uso clássico), apresenta as percentagens mais elevadas na opção “Bem usado” (entre os 64% e os 72%). A maior clivagem nesta opção regista-se entre os inquiridos do género masculino e os inquiridos do género feminino: *eles* com a percentagem mais elevada (72%) e *elas* com a mais baixa (64%). Esta situação refletirá talvez o facto de serem tradicionalmente *elas* que cozinham e, por conseguinte, terem mais interiorizado o uso do verbo *pôr* neste contexto. Em contrapartida, como a cozinha só recentemente começou a ser visitada por *eles*, o efeito desta novidade surge

marcado também na língua com um “novo” verbo e uma nova aceção. A opção “Esquisito” é a segunda mais assinalada nesta frase (entre os 23% e os 29%). As percentagens da opção “Mal usado” são pouco significativas se tivermos em conta as verificadas para a frase 1 (com a aceção prototípica). De facto, se para a combinatória *meter a panela ao lume* elas oscilam entre 5% e 8%, para o uso canónico variam entre 4% e 5%. Se considerarmos a estrutura do verbo nas duas frases, conclui-se que em ambas está expresso um lugar. Em *meter a faca na gaveta*, um Lugar Contendor e, em *meter a panela ao lume*, um lugar que, podendo mais dificilmente ser visto como um Contendor (em sentido prototípico), pode ser vislumbrado como tendo um interior: das chamas, do fogo, das labaredas. Quer numa lareira, quer num fogão a gás, a panela fica no meio/centro da chama. Um outro aspeto que contribuirá para esta perceção é o uso da preposição *a* que, nesta combinatória, fica contraída como o determinante artigo definido *o*. Assim, apesar de haver um movimento (a *panela* desloca-se de um sítio A para B), parece-me que o valor da preposição *a* remete mais para a situação em que o objeto fica, isto é, sob o efeito do calor (mesmo sem chama, como nos fogões elétricos). De facto, pensando noutras expressões similares como *pôr ao sol*, *andar ao friolao* *calor/à chuva/ ao relento/ passear ao luar*, percebe-se que há sensações táteis e visuais que sugerem a ideia de um interior. A luz, muita ou pouca, o frio, o calor, a água e a humidade envolvem e obsidiam o Objeto, criando a sensação de um invólucro e, concomitantemente, de um interior.

Imediatamente a seguir, surge a frase 4 – *Mete a música mais alto* -, com percentagens entre os 60% e os 66% na opção “Bem usado”. Dado que nesta frase o verbo *meter* apresenta uma estrutura sem inclusão de [Lugar], a explicação para o facto de esta aceção aparecer validada em terceiro lugar (em segundo, se se considerarem só as nove novas aceções contempladas no inquérito) poderá ser a frequência do uso. Teixeira (2012) diz, a este propósito, que “a aceitabilidade da construção é diretamente proporcional à frequência do uso, à familiaridade do falante com a combinação sintagmática”. Tomando em linha de conta esta inferência, não surpreende que a frase 6 – *Vou meter os pratos na mesa* – apresente valores de aceitabilidade muito próximos dos da combinatória *meter a música mais alto* (com valores na opção “Bem usado” entre os 52% e os 65%), visto que é uma ação que faz parte da rotina diária e que, numa família, são habitualmente os membros pertencentes às faixas etárias dos inquiridos que a concretizam. Um dado curioso relativo às duas combinatórias - *meter a música mais alto* e *meter os pratos na mesa* - é que, no subgrupo constituído por inquiridos a frequentar o Ensino Básico, na opção “Bem usado”,

há uma igualdade numérica – 65% -, podendo-se, no entanto, afirmar que a primeira daquelas combinatórias é ligeiramente mais aceitável para estes respondentes, pois obtém apenas 7% das respostas na opção “Mal usado”, contra os 8% de *meter os pratos na mesa*. Esta diferença resultará talvez do facto de a combinação *meter a música mais alto* ser mais usada no grupo de amigos (com idades similares) e de *meter os pratos na mesa* poder ocorrer mais frequentemente num contexto em que falantes mais velhos podem corrigir ou proferir a ordem recorrendo ao verbo *pôr*.

Comparando ainda os resultados obtidos para as combinatórias *meter a música mais alto* e *meter os pratos na mesa*, pode dizer-se que o grau de aceitabilidade é ligeiramente menor para a primeira entre os inquiridos a frequentarem o Ensino Secundário (com 10% das respostas na opção “Mal usado” contra os 9% registados para a segunda combinação) e entre os respondentes da faixa etária dos 15 aos 20 anos (com 9% na opção “Mal usado” para *meter a música mais alto* e 8% para *meter os pratos na mesa*).

Rotineiro também, porque essencial à vida, é o ato de comer, por exemplo, uma torrada em que *se mete manteiga*. É esta a aceção atualizada na frase 11, que apresenta valores percentuais para a opção “Bem usado” inferiores aos da expressão *meter os pratos na mesa* nos seguintes grupos: total de inquiridos, Ensino Básico, total de inquiridos do género masculino e faixa etária dos 15 aos 20 anos. No subgrupo relativo ao total de inquiridos do género feminino, na mesma opção, há, todavia, uma igualdade percentual para as duas frases e, como prova de que a diferença no grau de aceitabilidade das duas combinatórias é muito ténue (talvez porque também a combinação *meter manteiga na torrada* é de uso frequente), as percentagens registadas nos subgrupos do Ensino Secundário e da faixa etária dos 10 aos 14 anos são, ainda para a opção “Bem usado”, mais elevadas para *meter manteiga na torrada* do que para *meter os pratos na mesa* (58% contra 55% e 62% contra 52%, respetivamente). Saliento, por último, nesta comparação de *meter os pratos na mesa* com *meter manteiga na torrada*, que em ambas as aceções há meramente o contacto do Objeto com o locativo (sem interioridade).

Para reforçar a ideia de que estas combinatórias que atualizam aceções sem [+interioridade] têm uma aceitabilidade alta e coincidente, destaco o facto de os valores percentuais obtidos para a opção “Mal usado” oscilarem nas três expressões analisadas anteriormente - *meter a música mais alto*/ *meter os pratos na mesa*/ *meter manteiga na torrada* - apenas entre os 7% e os 10%.

Explicitados os resultados das frases em que é mais saliente a opção “Bem usado” (com a exceção óbvia da frase de controlo), considerarei de seguida as frases em que os valores percentuais mais elevados recaem em todos os grupos constituídos para a análise na opção “Esquisito”. As frases 3- *No teste, eu meti uma resposta curta*, 5- *Mete mais amarelo no desenho* e 9- *Por causa do frio, vou meter um casaco mais grosso* encontram-se nesta situação, podendo entender-se que, superior à negação de sentido, surge a “estranheza” que, ainda que *pouco*, já reconhece sentido (recordo que a opção constante do inquérito é: “Esquisito, faz pouco sentido”).

As duas primeiras frases, *No teste, eu meti uma resposta curta* e *Mete mais amarelo no desenho*, relacionando-se com atividades escolares, obtêm resultados similares, sendo “Bem usado” a segunda opção mais assinalada em todos os grupos. Assim, a expressão *meter mais amarelo no desenho*, no total dos inquiridos alunos, obtém 55% das respostas na opção “Esquisito”, perfazendo um total de 85% se lhe for somada a percentagem da opção “Bem usado”. É também este o valor atingido pela combinação *meter uma resposta no teste*, quando adicionadas as percentagens registadas nas duas opções, ainda que nesta a opção que valida plenamente a nova aceção obtenha uma percentagem superior à da expressão *meter mais amarelo no desenho* – 34%. Continuando a reportar-me ao total de inquiridos, é, como se depreende, possível verificar a igualdade nas percentagens entre as duas combinações – 15% - para a opção “Mal usado”.

Considerando as respostas por nível de ensino, a expressão *meter uma resposta no teste* é menos aceite pelos inquiridos do Ensino Secundário – com 22% das respostas na opção que consubstancia a rejeição – do que a expressão *meter mais amarelo no desenho*, que regista nas mesmas circunstâncias 19% (é de ressaltar, na análise comparativa das duas expressões, que é apenas neste grupo de inquiridos e para a combinação *meter uma resposta no teste* que se verifica uma percentagem superior na opção “Mal usado” – 22% - em relação à que legitima o uso da nova aceção – 20%). Passa-se o inverso, ainda que de forma pouco significativa e, por isso, não permitindo conclusões sólidas, junto dos inquiridos do Ensino Básico que rejeitam menos a expressão *meter uma resposta no teste* – com 12% das respostas a recaírem na opção “Mal usado” – do que a expressão *meter mais amarelo no desenho* – com 14%.

Comparando os resultados por género, apesar de no género masculino haver uma igualdade na percentagem das respostas que assinalam a opção “Mal usado” – 13% - e de,

concomitantemente, as outras duas opções obterem juntas 87%, *eles* aceitam mais claramente o uso da combinatória *meter uma resposta no teste*, uma vez que 39% dos inquiridos consideram a nova aceção de *meter* como “Bem usada”, contra os 30% que emitem a mesma opinião para a combinatória *meter mais amarelo no desenho*. No grupo do género feminino, há apenas uma diferença de 1% na rejeição, sendo a mais rejeitada *meter mais amarelo no desenho* (com 18%). A aceitação neste grupo é a mesma para as duas frases – 30% na opção “Bem usado”.

Atentando agora nos resultados por faixa etária e continuando a comparar as duas frases, a combinatória *meter uma resposta no teste* é ligeiramente menos rejeitada pelos mais novos do que a expressão *meter mais amarelo no desenho*, acontecendo exatamente o inverso quando se analisam os resultados obtidos junto dos mais velhos (o que coincide com a diferença já apontada aquando da comparação entre os níveis de ensino). Uma explicação pode ser que, por força da sua maior frequência de uso, também esta frase seja mais alvo de correção (pelos professores, por exemplo) e autocorreção, já que estes inquiridos terão uma mais sólida perceção da norma da língua e, simultaneamente, um conhecimento mais presente do significado prototípico de *meter* e da língua padrão. De facto, os conhecimentos linguísticos implícitos e explícitos dos alunos mais velhos e a frequentar o Ensino Secundário permitir-lhes-ão identificar mais facilmente a variação e a rejeitá-la se sentirem que isso pode ser alvo de penalização (na sua avaliação académica, por exemplo). Quanto ao facto de a expressão *meter mais amarelo no desenho* ser, em contrapartida, mais aceite junto destes inquiridos do que junto dos do nível de escolaridade anterior e dos mais novos, a razão poderá ser a mesma, mas com uma leitura ao contrário. Por ser menos recorrente, é menos filtrada pela “norma” implícita ou explícita dos falantes mais velhos e, por isso, mais (inconscientemente) aceite. De facto, em ambos os grupos, o dos inquiridos do Ensino Secundário e o da faixa etária dos 15 aos 20 anos, as percentagens na opção “Bem usado” são, para esta frase, superiores às da expressão *meter uma resposta no teste*. Esta diferença é particularmente significativa no grupo do Ensino Secundário – 10% (20% para *meter uma resposta no teste* e 30% para *meter mais amarelo no desenho*) -, como disse anteriormente, talvez por estes inquiridos serem detentores de mais conhecimentos linguísticos da norma. Outra interpretação possível para esta clivagem observada entre os resultados obtidos nos dois níveis de escolaridade e nos dois grupos etários será a diferença subtil dos locativos. Com efeito, relativamente ao *destino – teste*, perceber-se-á menos a ideia de espaço com interioridade do que no desenho. Neste, se

considerarmos os contornos e as linhas que o formam e dentro das quais se pinta, se *meter cor*, está mais vincada a ideia de um interior, enquanto “parte de dentro de alguma coisa ≠ exterior”, primeira aceção de *interior* como substantivo masculino, no *Dicionário da Academia das Ciências de Lisboa* (2001). Esta diferença esbate-se, no entanto, se pensarmos que, tradicionalmente, o teste é respondido numa folha de papel e que os desenhos também se fazem neste sucedâneo mais recente do pergaminho e, assim sendo, em ambas o locativo é o interior do retângulo de papel. Ainda que não fazendo parte da estrutura argumental prototípica do verbo *meter*, outra semelhança diz respeito ao instrumento. Efetivamente, na realização das duas ações expressas pelo verbo *meter* nas duas combinatórias, é a mão (direita ou esquerda) que maneja outros instrumentos, mais prototipicamente reconhecidos como tal, de escrita ou de pintura: caneta, lápis, marcador, pincel..., que se deslocam no interior da folha ou, dentro desta, no interior do desenho. Ainda na interpretação dos resultados, ocorre-me dizer que para a expressão *meter mais amarelo no desenho* talvez os resultados fossem mais expressivos se o termo A (ou Objeto), em vez de “amarelo” (cor), fosse “tinta”, já que, remetendo para um referente mais concreto, se compreenderia melhor que entrasse em contacto com B (neste caso o “desenho”). Como já referi (e conforme se verificará mais à frente, a propósito das ocorrências das novas aceções de *meter* por mim observadas em contexto escolar), em certa medida, a ligeira vantagem do grau de aceitabilidade da combinação *meter uma resposta no teste* é reforçada pela maior frequência do uso. É certo que, não sendo eu professora de Educação Visual, não terão surgido ocasiões nas minhas aulas que motivassem a utilização de *meter* no contexto situacional (implícito) e linguisticamente patenteado na expressão *meter mais amarelo no desenho*. Mas é igualmente correto dizer que, na vida de um aluno, são mais frequentes as situações em que é preciso *meter respostas numa folha de papel*, pelo que verbalizar esta ação será mais constante do que a de *meter cor num desenho*.

Atentando agora na frase 9 - *Por causa do frio, vou meter um casaco mais grosso* -, que, como disse anteriormente, surge entre as que registam, em todos os grupos em análise, valores mais expressivos na opção “Esquisito”, percebe-se que esta difere das duas combinatórias anteriores (*meter uma resposta no teste/meter mais amarelo no desenho*), na medida em que a opção mais assinalada imediatamente a seguir àquela ora é “Bem usado” (no grupo do Ensino Básico e no total de inquiridos do género masculino), ora é “Mal usado” (no total de inquiridos, no Ensino Secundário, no total de inquiridos do género



feminino e no grupo etário dos 15 aos 20 anos). Na faixa etária dos 10 aos 14 anos, as opções diametralmente opostas - “Bem usado” e “Mal usado” – registam uma igualdade: 28%. Parece pois que, tendencialmente, os inquiridos com menos conhecimentos linguísticos (explícitos) e os do género masculino são menos conservadores. Esta ideia é reforçada pelo facto de nestes dois grupos obtermos as percentagens mais elevadas quando somados os resultados das duas opções que não rejeitam ou pelo menos não perentoriamente (“Bem usado” e “Esquisito”) a nova aceção - 73% nos dois grupos -, a que se segue o grupo dos mais novos – com 72%. Estes valores sublinham a hipótese de que menos conhecimentos linguísticos sustentam uma maior aceitabilidade da variação. Lembro ainda a propósito da maior aceitabilidade da nova aceção de *meter* junto dos inquiridos do género masculino que, em estudos da fala urbana, segundo Marcos, “parece deduzirse una mayor sensibilidad femenina hacia las variantes prestigiadas” (1999:192), ressaltando-se, no entanto, que esse fator se cruza com outras variáveis independentes. Naturalmente que, na minha tentativa de explicação para se registarem nesta frase e nos outros grupos de inquiridos valores mais elevados na opção que torna *ilegítima* a nova aceção de *meter*, tenho de remeter para o *background* linguístico mais sólido e para a maior perceção da norma e da variação (no grupo do Ensino Secundário e no da faixa etária dos 15 aos 20 anos, que integram falantes com maior interação linguística com interlocutores que usam a aceção clássica de *meter*) e para a maior sensibilidade para as formas prestigiadas da língua por parte do género feminino.

Atentando agora na estrutura argumental do verbo nesta frase, é de considerar (à semelhança do que acontece com a combinatória *meter a música mais alto*) a aparente ausência de um locativo. De facto, trata-se mais daquilo a que eu chamaria um “locativo nulo subentendido”, já que se percebe que o destino final do movimento do casaco é o corpo (ou uma parte) do sujeito (nulo subentendido de facto) da frase. Assim, nesta combinatória, considerando o contexto e o facto de o objeto (argumento interno) ser uma peça de vestuário, o verbo *meter* equivale a *vestir*.

Também as frases 7- *O sol cega: vou meter os óculos de sol* e 8- *Ele meteu as pantufas nos pés e sentou-se no sofá*, tal como a expressão anteriormente considerada - *meter um casaco* -, têm como locativo (explícito e implícito, respetivamente) o corpo humano (ou parte). Estas duas frases são as únicas que evidenciam maior hesitação nas respostas (visível também no facto de, como referi no início desta análise dos dados recolhidos junto dos alunos, a frase 7 ter sido a que menos respostas válidas registou no

total de inquiridos), já que, nos sete grupos constituídos para esta parte da análise, não há coincidência na opção mais selecionada: em quatro grupos é a opção “Bem usado”(entre 44 e 47% para *meter os óculos* e 42 e 44% para *meter as pantufas nos pés*) e nos outros (incluindo o grupo constituído pelo total de inquiridos) é “Esquisito” (entre 45 e 49% para *meter os óculos* e 42 e 44% para *meter as pantufas nos pés*). Para a combinatória *meter os óculos*, no grupo do Ensino Básico, a percentagem nas duas opções é igual – 44%. Apesar das oscilações, é possível perceber que esta combinatória é das duas a que reúne em todos os grupos maior grau de aceitabilidade. Para esta conclusão, somei os valores encontrados nas opções que se opõem à rejeição (“Bem usado” e “Esquisito”), obtendo percentagens entre os 86% e os 90% e constatando que, no grupo correspondente ao total de inquiridos (1307), a expressão *meter os óculos* tem mais aceitabilidade que as outras duas em que o locativo do verbo é também o corpo humano: *meter os óculos* – 88%; *meter as pantufas nos pés* – 82% e *meter um casaco* – 71%. Ainda a propósito de *meter os óculos*, como diferença mais significativa entre os grupos da amostra, é de realçar a que existe entre o total de inquiridos do género masculino e o do género feminino no que respeita à opção “Mal usado”: 10% e 14%, respetivamente. Talvez, como já aduzi a respeito da combinatória *meter um casaco*, a sensibilidade feminina (resultante de variáveis como a educação que ainda tende para a desigualdade de género) explique a maior rejeição de uma aceção não prototípica do verbo *meter* junto *delas*. Uma hipótese que poderá ser aventada para que haja numericamente mais grupos a testemunharem a “estranheza” é a de que apenas temos explícito na frase o objeto (*óculos de sol*). Efetivamente, se nestas novas aceções do verbo *meter* se considera que um objeto (A) entra em contacto com outro (B), nesta frase, a dúvida poderá resultar do facto de B *não existir* explicitamente.

Relativamente à frase 8, *Ela meteu as pantufas nos pés e sentou-se no sofá*, é de assinalar a pequena diferença na opção “Mal usado” entre os grupos de inquiridos do Ensino Básico e o do Ensino Secundário (16% e 21%, respetivamente), refletida, ainda que menos significativamente, na clivagem nos resultados obtidos nas duas faixas etárias – 17% para os mais novos e 19% para os mais velhos - e ainda na diferença verificada entre o grupo do género feminino e o dos inquiridos do género masculino (21% e 15%, respetivamente). Parece uma vez mais plausível encontrar a explicação para esta diferença nos conhecimentos linguísticos mais desenvolvidos (porque falantes mais velhos e com mais anos de estudo da língua portuguesa) e na tendência para *elas* serem linguisticamente mais conservadoras. Ainda na consideração dos resultados registados para a expressão

*meter as pantufas nos pés*, não é despendendo lembrar que a aceção clássica do verbo *meter* é “pôr A dentro de B” e sublinhar que nesta combinatória o locativo perde o vetor de interioridade (*nos pés*) e o objeto é Contendor (*as pantufas*). Dado que *calçar* é já aceite como sinónimo para o verbo *meter* em contextos linguísticos como o exemplificado pela combinatória em análise, penso que, se a frase fosse *Ela meteu as pantufas*, a percentagem de respostas a indicarem “Bem usado” seria superior, já que na frase do inquirido está subentendido um pleonasmo (se *meter* é, na combinação sintagmática em análise, o mesmo que *calçar*, as pantufas só poderiam ser calçadas nos pés).

Finda esta primeira análise dos resultados, destaca-se que, nas novas aceções de *meter* encontramos a plena aceitação de locativos sem [+ interioridade]<sup>23</sup>, enquanto espaços planos e abertos em que o objeto toca (ou se espalha), como o exemplificado nas combinatórias *meter os pratos na mesa* e *meter mais manteiga na torrada*, ou ainda nas expressões *meter uma resposta(no teste)* e *meter mais amarelo no desenho* em que o objeto é *materialmente* distinto dos outros: uma mancha gráfica (palavras escritas ou tinta/crayon de cor...). Nestas duas últimas frases, *meter* é o mesmo que *pôr* uma mancha, de acordo com diferentes linguagens, no branco (mais ou menos prototípico) do papel (dentro das margens/limites deste) ou dentro das linhas que delimitam um desenho. Na variação linguística de *meter* o locativo deixa assim de ser Contendor passando a Lugar.

Outros exemplos são as combinatórias *meter os óculos*; *meter as pantufas nos pés* e *meter um casaco*, em que o locativo é o corpo humano e as aceções nelas atualizadas são: pôr/ ajustar/ adaptar/ enfiar uma peça de vestuário, calçado ou acessórios que cobrem, protegem e/ou adornam.

Um uso que eu considero mais distante do significado e da estrutura prototípicos de *meter* é o ilustrado em *meter a música mais alto*, uma vez que o locativo não existe. Efetivamente, se nas novas aceções do verbo *meter* se considera que um objeto (A) entra em contacto com outro (B), nesta frase, B *não existe* e o objeto (a música/o volume do som) pode ser percecionado pelo falante como menos concreto do que, por exemplo, *os pratos* que *se metem na mesa* ou até mesmo *uma resposta* que *se mete no teste*. Curiosamente, é, como vimos, uma das aceções mais aceites imediatamente a seguir à clássica (*meter a faca na gaveta*) e à combinatória que apresenta como locativo um espaço que poderá ser encarado como tendo interioridade - *meter a panela ao lume* -, o que prova

---

<sup>23</sup> Isto é, nas combinatórias lexicais exemplificadas nas frases, a estrutura canónica de *meter* dá lugar a X<sub>Agente</sub> *METER* Y<sub>Objeto</sub> em Z<sub>Lugar</sub> (Teixeira, 2012).

que já está bem arraigada na “norma” dos inquiridos. De facto, as novas tecnologias e os equipamentos eletrónicos, como referirei a propósito das ocorrências registadas pela observação direta dos novos usos de *meter*, constituem um domínio da vida atual em que o verbo *meter* é usado frequentemente, o que também se comprovou com os resultados obtidos para a combinatória *meter a música mais alto*.

Em *meter a panela ao lume*, como já foi dito, há a considerar a ambiguidade da palavra “lume”, podendo-se vislumbrar uma certa interioridade, o que explicará a grande aceitação pelos inquiridos da nova aceção (também certamente proporcional à frequência do seu uso).

À guisa de conclusão desta análise e abstraindo-me, por razões óbvias, das frases com a aceção clássica e de controlo do inquérito, proponho-me agora a traçar os *Top 3* de aceitabilidade/rejeição das novas aceções de *meter* contempladas nas restantes nove frases, para o que terei em conta os resultados do total de inquiridos. Assim, as três aceções mais perentoriamente aceites (com os resultados mais elevados na opção “Bem usado”) são: 1ª- *meter a panela ao lume* (68%); 2ª- *meter a música mais alto* (63%) e 3ª- *meter os pratos na mesa* (62%). As três aceções menos aceites (com as percentagens mais elevadas na opção: “Mal usado”) são: 1ª – *meter um casaco* (29%); 2ª- *meter as pantufas nos pés* (18%) e 3ª- *meter uma resposta e meter mais amarelo no desenho*. - *ex aequo* com 15%.

Aduzirei, de seguida, o reflexo (ou a sua inexistência) de algumas variáveis independentes na variação semântica em estudo.

Relativamente a uma possível diferença diatópica, constata-se haver grande semelhança entre os resultados obtidos junto dos inquiridos das cinco regiões em que os inquéritos foram aplicados, provavelmente porque “hoje a televisão e as comunicações globais (internet e tudo o que possibilita) espalham as tendências da variação linguística” (Teixeira, 2012).

Quanto ao fator escolaridade, considerando os resultados obtidos para todas as frases que atualizam aceções sem [+ interioridade], são os alunos do Ensino Secundário que mais assinalam a opção “Mal usado”, com a exceção da expressão *meter os óculos*, que regista apenas menos um ponto percentual neste grupo do que no grupo dos alunos do Ensino Básico.

Tendo em conta a variável idade, são os alunos com mais de 14 anos que mais rejeitam os novos usos de *meter* contemplados nas frases do inquérito. Excetuam-se as combinatórias *meter os pratos na mesa* (com menos um ponto percentual do que o registado no grupo dos alunos mais novos) e *meter os óculos*, com menos dois pontos percentuais. As razões para a tendência de os mais escolarizados e os mais velhos rejeitarem mais as aceções de meter sem vetor de interioridade prender-se-ão, como já referi na análise dos resultados por frase, com a maior solidez dos conhecimentos linguísticos explícitos e com uma maior interação com falantes mais velhos, o que reforçará a consciência da variação e da norma e, concomitantemente, a correção.

Atendendo à variável género, o género feminino é o que mais rejeita as frases com as novas aceções de *meter*, exceto a frase *Ele meteu mais manteiga na torrada* que regista para a opção “Mal usado” o mesmo valor percentual nos grupos atinentes aos dois géneros – 8%. Conforme o referido aquando da análise de algumas frases, o género feminino tenderá a ser mais sensível às formas mais prestigiadas da língua, tolerando menos os novos usos de *meter*. Na comparação dos resultados obtidos junto dos inquiridos dos dois géneros, percebe-se que o nível de rejeição é similar para as combinatórias de maior uso ou em que há ambiguidade na interpretação do locativo (podendo ser percecionado como tendo ou não interioridade) – *meter a música mais alto*, *meter os pratos na mesa* e *meter a panela ao lume* –, com apenas um ponto percentual a mais para as alunas nas duas primeiras expressões e dois pontos também a mais para elas na terceira expressão. Nota-se, portanto, o maior conservadorismo linguístico do género feminino para as combinatórias com menor frequência de uso.

#### **6.4 - Análise dos dados do estudo empírico - professores**

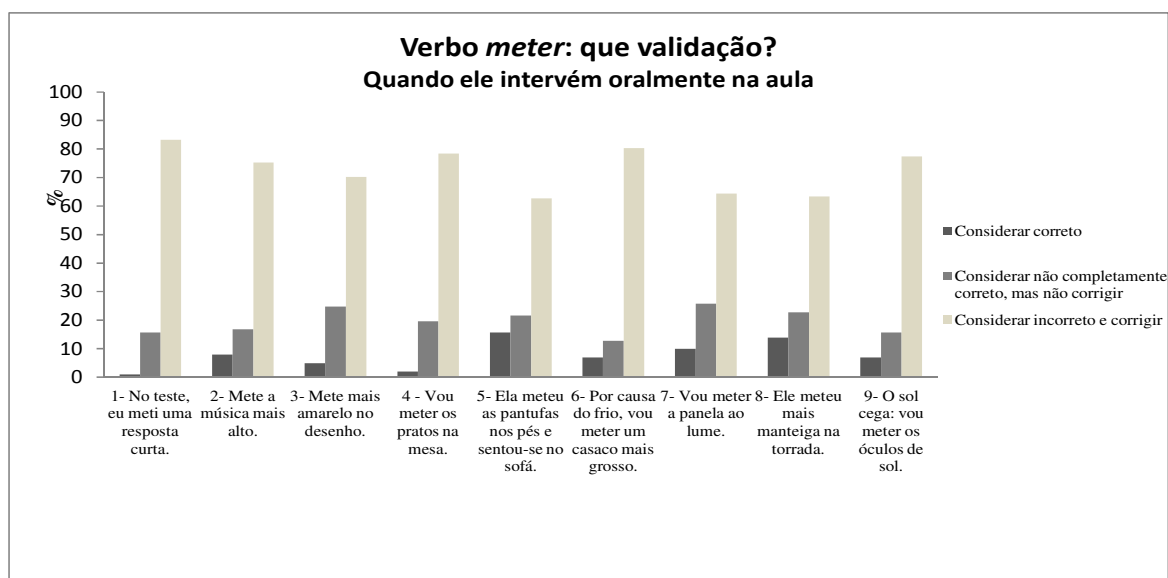
A análise relativa aos dados recolhidos com a parte A do inquérito aplicado aos professores, que visava apenas traçar o perfil dos inquiridos, já foi apresentada na parte deste trabalho em que fiz a Caracterização da amostra – professores (cf. ponto 5 deste Capítulo e Tabela 2).

Quanto aos dados recolhidos com a parte B, relativa à consideração da correção/incorreção dos novos usos de *meter* contemplados em nove frases (cf. Anexo 4),

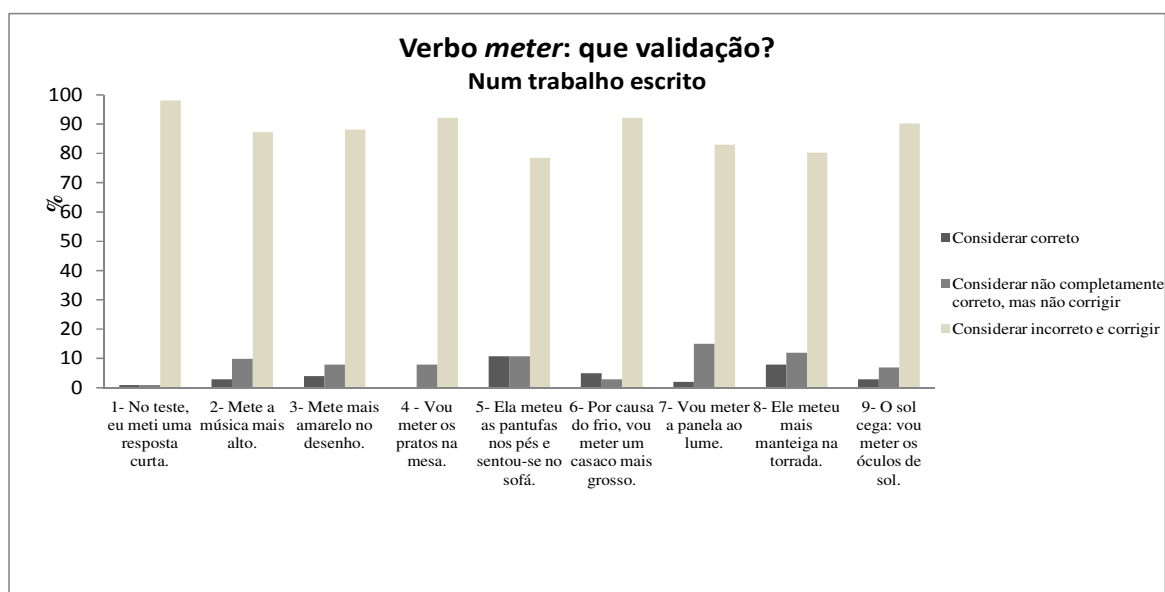
começo por referir que houve professores (dos 102 respondentes) que deixaram algumas respostas em branco, não assinalando nenhuma das opções dadas, o que poderá refletir algumas hesitações/dúvidas. Estas são, porém, pouco significativas e apenas se registam em quatro frases: *Mete a música mais alto* (com 101 respostas válidas no domínio da oralidade), *Mete mais amarelo no desenho* e *Ele meteu mais manteiga na torrada* (ambas com 101 respostas válidas nos dois domínios) e *Vou meter a panela ao lume* (com 101 respostas válidas na vertente da oralidade e 100 na da escrita). Como aspeto curioso, por me parecer não muito clara a interpretação, um professor do Grande Porto apresentou como observação que uma quarta hipótese devia ter sido contemplada: *Considerar não completamente correto, mas corrigir*.

Partindo dos resultados globais, refletidos nos gráficos que se seguem, e tomando em linha de conta as nove aceções contempladas nas frases apresentadas no inquérito dos professores, facilmente se verifica que, quer na oralidade, quer na escrita, a opção de “Incorreto/corrigir” atinge em todas elas valores muito acima dos 50% (entre 63% e 83%, na oralidade, e entre 78% e 98%, na escrita).

**Gráfico 2: Verbo *meter* na oralidade: que validação junto dos professores?**



**Gráfico 3: Verbo *meter* na escrita: que validação junto dos professores?**



Observando os valores obtidos pela opção contrária, “Correto”, constata-se que são muito baixos e oscilam entre 1% e 16% na oralidade e 1% e 11% na escrita (quer os valores mínimos, quer os máximos registam-se nos dois domínios para as mesmas combinatórias: *meter uma resposta* e *meter as pantufas nos pés*, respetivamente). A quase completa coincidência destes valores (os mínimos são coincidentes e os máximos estão muito próximos) permite dizer que o padrão que reconhece a correção dos novos usos do verbo *meter* é praticamente o mesmo para a oralidade e para a escrita e que a bitola da escola está longe de aceitar a variação linguística em análise. Relativamente à opção correspondente a uma atuação tolerante por parte dos docentes de Português, “Não completamente correto/não corrigir”, os resultados variam entre os 13% e os 26%, na oralidade, e, com valores significativamente diferentes, entre 1% e 15%, na escrita.

Para todas as frases, no domínio da oralidade, registam-se valores mais elevados na opção “Não completamente correto/não corrigir” do que na opção “Correto” (a diferença oscila entre os 20% e os 5%).

Em relação à escrita, também se registam para seis frases valores percentuais mais elevados na opção “Não completamente correto/não corrigir” do que na opção que aceita perentoriamente os novos usos de *meter* (com uma margem de diferença entre os 4% e os 13%). As exceções são as combinatórias *meter uma resposta*, *meter as pantufas nos pés* e *meter um casaco*. A primeira regista o mesmo valor nas opções “Correto” e “Não

completamente correto/não corrigir” (1%) e a segunda também obtém igual valor nas duas opções: 11%. Nos dois domínios, as combinações *meter uma resposta* e *meter as pantufas nos pés* são, pela mesma ordem, a menos e a mais aceitável na perspetiva dos professores. Para *meter um casaco*, a opção “Não completamente correto/não corrigir” obtém 3% e a opção “Correto”, 5%.

Percebe-se, assim, que a aceitação tácita, equivalente a uma atitude de tolerância, subjacente à opção “Não completamente correto/não corrigir”, é mais significativa para o discurso oral dos alunos do que para as produções escritas. Tal facto terá a ver com questões relativas à produção e à receção dos discursos. Efetivamente, a produção oral é mais eminentemente espontânea e, portanto, mais *natural*, no sentido de não estar tão sujeita a normas. Como *verba volant*, o professor não é tão exigente na sua correção, já que correria o risco de inibir o aluno. Em contrapartida, como *scripta manent*, no ensino, exige-se a sua planificação e o recurso ao saber linguístico consciente. Paiva e Duarte dizem que na escrita há “uma certa filtragem das formas linguísticas” (2003:184) e também a hipercorreção, o que, como explicam, na perspetiva de Labov (1999), é o equivalente a um esforço tendente a escrever de acordo com a norma. A “filtragem” a que se referem, no contexto em análise, será efetuada não apenas pelo escrevente, mas também pelo professor avaliador, cuja correção tenderá a preservar a norma e a expurgar a escrita de formas inovadoras, mesmo aquelas que já são (mais ou menos) aceites na oralidade. Com efeito, a mudança ocorre primeiro e mais rapidamente na fala, sendo esta mais rica em possibilidades de uso.

Pela superioridade numérica verificada quase globalmente na opção “Não completamente correto/não corrigir” relativamente à opção “Correto”, em ambos os domínios, parece poder concluir-se que, mais do que a aceitação, prevalece a tolerância face à variação linguística e, mais especificamente, perante as aceções não clássicas do verbo *meter*. Esta conclusão não pode, contudo, fazer esquecer que a rejeição, espelhada nos números obtidos pela opção “Incorreto/corrigir”, é também nos dois domínios e em todas as frases a mais inequivocamente expressiva.

Por exemplo, *meter uma resposta* é a aceção menos aceite, na oralidade e também na escrita, mas, certamente, uma das mais usadas pelos meus alunos (de uma escola do concelho de Gondomar, no distrito do Porto) no seu discurso oral na sala de aula (cf. mais à frente neste Capítulo Ocorrências registadas pela observação direta). Talvez reflexo desta



frequência do novo uso de *meter* entre os adolescentes e jovens, nos resultados dos subgrupos da região norte - Grande Porto e Braga -, no domínio da oralidade, esta frase não obtém o valor mais alto da opção “Incorreto/corrigir”. Voltando aos resultados globais, esta frase é considerada incorreta e a exigir correção por 83% dos respondentes, na oralidade, e 98%, na escrita. Nas duas vertentes, 1% é o valor atingido para a opção “Correto” e, apenas na escrita, para a opção “Não completamente correto/não corrigir”. Na oralidade, 16% assinalam a opção “Não completamente correto/não corrigir”, sendo assim a segunda combinação menos tolerada, *ex aequo* com *meter os óculos*. Considerando ainda o total de inquiridos, constata-se que a expressão *meter os pratos na mesa* é a única que nenhum dos respondentes considera correta, se se tratar do seu uso escrito (de facto, é a única combinação que regista 0% das respostas na opção “Correto”).

Também nos cinco subgrupos constituídos (correspondentes às cinco localidades onde o inquérito foi aplicado), a aceção que mais consensualmente e de forma bastante expressiva tem assinalada a opção “Incorreto/corrigir” nos dois domínios é a contemplada na expressão *meter uma resposta (no teste)* (bastante significativo é que 100% dos inquiridos de dois grupos – Lisboa e Vila Real - assinalem esta opção na oralidade e que, na escrita, seja a totalidade dos inquiridos de três grupos – Braga, Lisboa e Maceda - a assinalá-la). Ainda que aparecendo em alguns grupos *ex aequo* com outras, a combinação *meter uma resposta (no teste)* é a que regista valores mais elevados naquela opção e os mais baixos na opção “Correto” – 0%, na oralidade, em quatro grupos (Braga, Lisboa, Maceda e Vila Real) e, na escrita, também em quatro (Braga, Lisboa, Maceda e Porto). Nesta análise, há, no entanto, duas exceções a assinalar. Com efeito, entre os inquiridos do Grande Porto, na oralidade e na opção “Incorreto/corrigir”, para as expressões *meter um casaco* e *meter os óculos de sol* (em primeiro e em segundo lugar, respetivamente) as percentagens são mais elevadas do que para a combinação *meter uma resposta (no teste)*. Também os respondentes de Braga consideraram mais incorreta a expressão *meter os pratos na mesa*, seguida de *meter uma resposta (no teste)* e *meter os óculos, ex aequo*. No domínio da escrita, mantém-se para o Porto e para Braga a tendência dos outros grupos, ou seja, a combinação *meter uma resposta (no teste)* é considerada a mais incorreta.

A aceção que mais inquiridos (do total de 102) consideram correta na oralidade e também na escrita é *meter as pantufas nos pés*, com 16% e 11%, respetivamente. Na oralidade é também a quarta expressão mais tolerada (com 21% na opção “Não completamente correto/não corrigir”) e, no domínio da escrita é a terceira mais tolerada com 11% na mesma opção. Ainda neste domínio, a consideração da correção da

combinatória regista igual valor ao da tolerância: 11%. Sendo assim, esta expressão é a que, no registo escrito, menos respondentes consideram usar o verbo *meter* de forma incorreta e a exigir correção: 78%. Já na oralidade, a opção “Incorreto/corrigir” é menos assinalada para a esta combinatória e também para *meter mais manteiga na torrada*, *ex aequo*, com 63%.

Ainda no que diz respeito à opção “Correto”, há também uma tendência comum a perpassar grande parte dos grupos. Com efeito, para além do total de inquiridos, em três subgrupos (de Braga, Lisboa e Porto), quer na oralidade, quer na escrita, a combinatória *meter as pantufas nos pés* é considerada a mais correta (na vertente escrita, sempre isoladamente<sup>24</sup> e, na vertente oral, para o grupo de Braga, surge *ex aequo* com expressão *meter a música mais alto*, e, para o grupo de Lisboa, regista a mesma percentagem que a combinatória *meter a panela ao lume*). Nos subgrupos de Maceda e de Vila Real, há então diferenças. Na oralidade, os inquiridos de Maceda colocam em pé de igualdade, com o valor mais elevado para a opção “Correto” (40%), as combinatórias *meter a música mais alto* e *meter a panela ao lume*. No mesmo domínio, os professores de Vila Real assinalam como mais correta a expressão *meter mais manteiga na torrada*. Na escrita, os docentes de Maceda consideram ainda como mais corretas as combinatórias *meter a música mais alto* e *meter a panela ao lume*, *ex aequo* com *meter mais amarelo no desenho*, e os de Vila Real continuam a considerar como uso mais correto *meter mais manteiga na torrada*.

Ponderando agora os resultados obtidos em todos os grupos constituídos para a análise dos inquéritos aplicados aos professores, constata-se em todas as frases em que é assinalada a opção “Correto”, pela comparação dos valores obtidos na oralidade com os registados na escrita, que ou se mantêm ou, na maior parte dos casos, sofrem uma redução no segundo domínio (com a exceção da expressão *meter uma resposta (no teste)* para a qual, considerando os resultados obtidos em Vila Real, há um aumento do valor verificado na oralidade, 0%, para a escrita, com 7%, percentagem correspondente a apenas um inquirido). Para confirmar a “regra” aqui enunciada, tomemos o exemplo da frase 7 - *Vou meter a panela ao lume* – que regista a maior diferença de valores entre os dois domínios: é considerada correta, na oralidade, por 10% do total de inquiridos, e por apenas 2%, na escrita (uma diferença de 8%)

Concomitantemente, quando se comparam os resultados obtidos em todos os grupos em análise para o domínio oral com os da vertente escrita, a opção

---

<sup>24</sup> No grupo de Lisboa, na vertente escrita, todas as combinatórias apresentadas no inquérito registam 0% na opção “Correto”, exceto *meter as pantufas nos pés* (com 11%).

“Incorreto/corriger” tem valores iguais ou, na maior parte das vezes, aumentados, para a escrita. A maior clivagem verifica-se também na frase 7 - *Vou meter a panela ao lume* –, com 64% do total de inquiridos professores a considerarem incorreto o seu uso no discurso oral e 83% no discurso escrito (uma diferença de 19%).

Ainda na opção “Incorreto/corriger”, considerando o total de professores respondentes, a média da diferença entre os valores obtidos na oralidade e os registados na escrita é de 15%. Tal diferença resulta do facto de ser mais expressiva a tolerância para os usos na oralidade das novas aceções de *meter*, que penso estar refletida nos valores registados para a opção “Não completamente correto/não corrigir” (entre os 13% e os 26%), do que na escrita (com valores a oscilarem apenas entre 1% e 15%). Nesta vertente, os professores são mais conservadores do que na oralidade, considerando em maior número a incorreção e a necessidade de corrigir do que na oralidade. Já na opção “Correto”, a média da diferença entre os valores verificados nos dois domínios é nos resultados totais de 4% (na combinação *meter uma resposta (no teste)*, a considerada menos correta na oralidade e a segunda menos aceite na escrita, a percentagem é igual nos dois registos – 1%, havendo diferença somente nas outras oito novas aceções de *meter*). O facto de a média na diferença entre os resultados observados nos dois domínios para a opção “Correto” ser tão pouco significativa reforçará a ideia de que a aceitação é ainda pouco expressiva (os valores percentuais são muito baixos) e que os critérios para a consideração da correção na oralidade e na escrita não são muito diferentes.

Passando agora à análise da parte C do inquérito, relativa aos aspetos tidos em conta pelos professores para considerarem corretos ou incorretos os usos do verbo *meter* sem vetor de interioridade (cf. Tabela 3), começo por referir que 4 dos 102 inquiridos não assinalaram nenhum aspeto, talvez por não se terem apercebido de que o inquérito tinha duas páginas (não terão reparado no verso da folha). Também de entre os 98 respondentes a esta parte, 48 não assinalaram nenhum aspeto da correção (imbuídos do seu papel na escola padronizadora e normativizadora, esta atitude será talvez reveladora da rejeição pelos docentes dos novos usos de *meter*). Pelo contrário, os 98 professores que responderam a esta parte do inquérito apontaram aspetos da coluna da incorreção. É também relevante dizer que nem sempre foi respeitado o número de aspetos a assinalar por coluna (eram pedidos três) e que, tendencialmente, foram assinalados a mais na coluna da incorreção (que assim parece ser enfatizada) e a menos na coluna da correção. Registou-se também que três professores assinalaram todos os aspetos da incorreção e que um professor do Grande Porto colocou um ponto de interrogação à frente da palavra correção,

parecendo querer dizer que considerar correto o uso das novas aceções de *meter* era um grande dislate. Um inquirido de Braga decidiu responder ordenando, da seguinte forma, os aspetos da incorreção: 1º A língua dispõe de outros verbos mais adequados a cada cotexto/contexto; 2º Estes usos não são aceitáveis em contextos formais de comunicação e 3º O uso do verbo nestas frases é apenas uma *moda* linguística juvenil.

Atente-se agora nos resultados globais obtidos com a parte C do inquérito:

**Tabela 3: Aspetos tidos em conta na avaliação da correção/incorreção da utilização do verbo *meter* pelos professores (número total de respostas)**

Aspetos tidos em conta na consideração da:			
<u>Correção</u>		<u>Incorreção</u>	
- Estes usos caracterizam e são aceitáveis na linguagem dos jovens.	<b>32</b>	- Há a interferência de uma língua estrangeira, o Francês.	<b>30</b>
- Os meios de comunicação social já institucionalizaram estes usos.	<b>7</b>	- O verbo atualiza aceções não contempladas nos dicionários.	<b>18</b>
- O sentido do verbo <i>evoluiu</i> naturalmente.	<b>18</b>	- Estes usos alteram o sentido prototípico (primeiro) do verbo.	<b>50</b>
- A escola tem de ser tolerante face à variação linguística.	<b>18</b>	- O uso do verbo nestas frases é apenas uma <i>moda</i> linguística juvenil.	<b>26</b>
- Estes usos não impedem, qualquer que seja o contexto discursivo, a comunicação.	<b>51</b>	- A língua dispõe de outros verbos mais adequados a cada cotexto/contexto.	<b>88</b>
- As novas aceções já estão contempladas nos dicionários.	<b>7</b>	- Estes usos não são aceitáveis em contextos formais de comunicação.	<b>67</b>

Pesando os resultados, percebe-se que, para a consideração da correção, em primeiro lugar, os professores têm em conta que as novas aceções de *meter* não constituem um *ruído* na comunicação. Em segundo e terceiro lugares, surge a tolerância, uma vez que os professores consideram os novos usos aceitáveis na linguagem dos jovens e que julgam que a escola tem de ser tolerante face à variação linguística. Tal parece corroborar as respostas dadas na parte B do inquérito (analisada anteriormente), em que, como referi, a

opção que consubstancia a tolerância – “Não completamente correto/não corrigir” – surge, nos domínios da oralidade e da escrita, logo a seguir à opção mais assinalada, “Incorreto/corrigir”. Curiosamente, o total de respondentes coloca em último lugar, *ex aequo* com a afirmação de que os dicionários já contemplam as novas aceções de *meter*, a consideração da institucionalização dos usos não prototípicos pelos meios de comunicação social. A este propósito, recordo que, como referi, no Capítulo I, os *media* e os dicionários são considerados agentes de normativização, tal como a escola.

Na análise que fiz dos resultados nos cinco subgrupos (Anexo 4), correspondentes às cinco regiões onde o inquérito foi aplicado, constatei que, invariavelmente, o primeiro e o segundo aspetos mais apontados para os professores perspetivarem os novos usos como corretos coincidem, pela mesma ordem, com os aspetos mais assinalados pelo total de inquiridos.

Para a avaliação da incorreção dos usos de *meter* nas frases do inquérito, sobressai, em primeiro lugar, a consideração da maior adequação de outros verbos aos cotextos/contextos. Tal opinião estará relacionada com a feição normativa do ensino e com a perspetiva dos professores de que as novas aceções não são aceitáveis em contextos formais de comunicação (como a de uma sala de aula que maioritariamente conduz a uma avaliação). Estas duas razões são as mais apontadas pela mesma ordem em todos os grupos do estudo, com a exceção de Vila Real, onde surge em segundo lugar a interferência do Francês, talvez por ser uma região onde a emigração para países francófonos se fez muito sentir nos anos 60, havendo a perceção de que este facto histórico e cultural deixou marcas na língua portuguesa. Este aspeto, lembro, é referido por Mateus e Cardeira (cf. Capítulo I desta dissertação) e assume também importância junto dos professores de Ovar (colocando-o em primeiro lugar, em igualdade numérica com a desadequação aos cotextos/contextos) e dos professores de Lisboa que o apresentam em terceiro lugar, juntamente com a justificação de que há uma alteração do sentido prototípico e a de que os novos usos de *meter* são uma moda linguística juvenil. Percebe-se, pois, que a emigração é encarada por inquiridos de distintos pontos do país como causa da variação e da mudança da língua portuguesa, mesmo que tal possa não ter acontecido com o verbo *meter*. É esta a opinião de Teixeira (2012) que afirma que a influência do Francês “é pouco provável. Caso assim não fosse, estas alterações não deveriam acontecer entre as camadas mais populares e juvenis (que não falam assim tanto francês).” Reforça ainda esta ideia dizendo que a difusão das novas aceções de *meter* (sem o vetor de interioridade) ocorre “numa altura em

que o francês já tinha há muito abandonado para o inglês a língua de maior influência nos desvios semânticos” (Teixeira, 2012).

Continuando a análise dos aspetos que justificam, segundo os inquiridos professores, que as combinatórias de *meter* apresentadas no inquérito sejam avaliadas como incorretas, em terceiro lugar, no total e em todos os subgrupos, surge a consideração de que o sentido prototípico do verbo é alterado nas frases dadas, o que de alguma forma remete para a perspetiva normativa da língua e para o uso clássico do verbo.

À guisa de curiosidade, destaco o facto de que, tal como referi na análise dos aspetos assinalados para a aferição da correção, também para justificarem a incorreção, os professores apontam como fator menos importante (tendo em conta o número de respostas) o de os dicionários não contemplarem as novas aceções de *meter*. Tal facto reforça a ideia de que o dicionário parece não ser considerado importante pelo professor para avaliar da correção/incorreção semântica dos discursos dos alunos.

Dado que um dos objetivos deste estudo é também perceber se há regiões mais ou menos tolerantes à variação linguística em análise, partirei das percentagens de 0% na opção “Considerar correto” e de 100% na opção “Considerar incorreto e corrigir” registadas nos grupos constituídos por região (Anexo 4), uma vez que estes números me parecem bastante reveladores da não aceitação/rejeição veementes das novas aceções de *meter* e, conseqüentemente, da pouca tolerância face à variação. A tabela que se segue apresenta por frase as regiões que, naqueles termos, mais evidenciaram a rejeição:

**Tabela 4: Os números que melhor traduzem a rejeição por região**

Frases	0% na opção “Considerar correto”		100% na opção “Considerar incorreto e corrigir”	
	Na oralidade	Na escrita	Na oralidade	Na escrita
1- No teste, eu meti uma resposta curta.	Braga, Lisboa, Maceda, Vila Real	Braga, Lisboa, Maceda, Porto	Lisboa, Vila Real	Braga, Lisboa, Maceda
2- Mete a música mais alto.	Lisboa, Vila Real	Lisboa, Vila Real	_____	_____

3- Mete mais amarelo no desenho.	Lisboa, Vila Real	Braga, Lisboa	_____	Lisboa
4- Vou meter os pratos na mesa.	Braga, Maceda, Porto	Braga, Lisboa, Maceda, Porto, Vila Real	Braga	Braga
5- Ela meteu as pantufas nos pés e sentou-se no sofá.	Maceda	Maceda	_____	Maceda
6- Por causa do frio, vou meter um casaco mais grosso.	Lisboa, Maceda	Lisboa, Maceda	_____	Lisboa, Maceda
7- Vou meter a panela ao lume.	_____	Lisboa, Porto, Vila Real	_____	_____
8- Ele meteu mais manteiga na torrada.	_____	Lisboa, Maceda	_____	_____
9- O sol cega: vou meter os óculos de sol.	Braga	Braga, Lisboa, Maceda, Porto	_____	Braga, Maceda

Fazendo uma leitura rápida do quadro, pode verificar-se que:

- a região de Braga regista sete 0% para “Correto” e quatro 100% para “Incorreto/corrigir”;
- a região de Lisboa regista doze 0% para “Correto” e quatro 100% para “Incorreto/corrigir”;
- a região de Maceda apresenta dez 0% para “Correto” e quatro 100% para “Incorreto/corrigir”;
- a região do Porto totaliza cinco 0% para “Correto” e nenhum 100% para “Incorreto/corrigir”;
- a região de Vila Real regista seis 0% para “Correto” e um 100% para “Incorreto/corrigir”.

Se somarmos o número de 0% na opção “Correto” e de 100% na opção “Incorreto/corrigir”, neste estudo, são curiosamente os professores inquiridos de Lisboa que menos aceitam as novas aceções e que os do Porto são os mais recetivos à variação semântica de *meter*. É evidente que o número de inquiridos de cada região é significativamente distinto, pelo que esta leitura dos números é meramente uma curiosidade neste trabalho.

O quadro permite, no entanto, verificar com mais objetividade que, nesta distribuição diatópica, a frase “No teste, eu meti uma resposta curta” é a que obtém mais

0% na opção “Correto” e mais 100% na opção “Incorreto/corrigir” (oito e cinco, respetivamente). Segue-se a frase “*Vou meter os pratos na mesa*”, com nove 0% e dois 100%, respetivamente naquelas duas opções, sendo de assinalar que é a única em que as cinco regiões estão em sintonia na opção “Considerar correto” na escrita, com 0%. Talvez tal facto se deva à grande frequência do uso, quer da combinatória *meter uma resposta (no teste)* quer de *meter os pratos na mesa*, e, concomitantemente, à maior frequência da correção pelos professores.

## **7- Graduação da aceitabilidade das aceções de *meter* sem interioridade contempladas nos inquéritos**

Apresento, de seguida, uma tabela com a graduação da aceitabilidade registada pelas frases dos inquéritos em que o verbo *meter* é usado sem [+ interioridade].

Para a aferição do grau de aceitabilidade de cada frase foram somadas as percentagens alcançadas, para o total de inquiridos de cada amostra do estudo<sup>25</sup>, nas opções “Bem usado, faz sentido” e “Esquisito, faz pouco sentido” (Inquérito dos alunos) e “Considerar correto” e “Considerar não completamente correto, mas não corrigir” (Inquérito dos professores)<sup>26</sup>. Quando duas frases apresentaram um valor igual resultante da soma de “Bem usado, faz sentido” e “Esquisito, faz pouco sentido” ou “Considerar correto” e “Considerar não completamente correto, mas não corrigir”, considerei mais *aceite* ou *aceitável* a frase que obteve percentagem mais elevada na opção “Bem usado, faz sentido”/ “Considerar correto”.

---

<sup>25</sup> cf. Anexo 3 com os resultados globais do inquérito dos alunos e Anexo 4 com os resultados globais do inquérito dos professores.

<sup>26</sup> Ainda que as opções “Esquisito, faz pouco sentido” (Inquérito dos alunos) e “Considerar não completamente correto, mas não corrigir” (Inquérito dos professores) não sejam equivalentes à aceitação dos novos usos de *meter*, interpretei os resultados para elas obtidos como expressão da tolerância face à variação em estudo e, por conseguinte, como uma quase aceitação.



**Tabela 5: Graduação da aceitabilidade das aceções de *meter* sem [+ interioridade]**

Frases	Graduação da aceitabilidade das aceções de <i>meter</i> sem [+ interioridade]		
	Alunos (1307)	Professores (102)	
		Na oralidade	Na escrita
<i>No teste, eu meti uma resposta curta.</i>	6º lugar	9º lugar	9º lugar
<i>Mete a música mais alto.</i>	2º lugar	5º lugar	4º lugar
<i>Mete mais amarelo no desenho.</i>	7º lugar	4º lugar	5º lugar
<i>Vou meter os pratos na mesa.</i>	4º lugar	7º lugar	8º lugar
<i>O sol cega: vou meter os óculos de sol.</i>	5º lugar	6º lugar	6º lugar
<i>Ela meteu as pantufas nos pés e sentou-se no sofá.</i>	8º lugar	1º lugar	1º lugar
<i>Por causa do frio, vou meter um casaco mais grosso.</i>	9º lugar	8º lugar	7º lugar
<i>Vou meter a panela ao lume.</i>	1º lugar	3º lugar	3º lugar
<i>Ele meteu mais manteiga na torrada.</i>	3º lugar	2º lugar	2º lugar

A observação das colunas respeitantes aos professores permite concluir que apenas em quatro frases há uma pequena clivagem de um lugar, havendo nas restantes cinco coincidência nos lugares ocupados na tabela, o que reforçará a ideia de que, como foi referido anteriormente, a bitola normativizadora para os dois domínios (oralidade e escrita) é semelhante, no que diz respeito à consideração da correção e da incorreção dos novos usos de *meter* (recordo, no entanto, que os professores revelaram, como vimos também, uma atitude mais tolerante na oralidade, plasmada nos resultados obtidos para a opção “Não completamente correto/não corrigir”).

Comparando agora a graduação da aceitabilidade pelos alunos e pelos professores, percebe-se alguma discrepância. A mais significativa (bastante até!) é a que se observa na frase *Ela meteu as pantufas nos pés e sentou-se no sofá*, que para os alunos se situa no 8º lugar e para os professores em 1º.

Talvez esta frase obtenha mais aceitabilidade entre os professores por ainda se perceber a existência de um [Contentor] como acontece na aceção clássica, embora este seja o Objeto e não o Lugar. Com efeito, apesar de haver na combinatória sintagmática uma inversão dos argumentos do verbo - [Conteúdo] e [Contentor] -, não há, como explica

Teixeira, “alteração do valor atribuído ao estado de coisas” (2012), ou seja, apesar de o Objeto (*pés*) passar a [Contentor] e o Lugar (*pantufas*) a [Conteúdo], a percepção do falante é que *meter as pantufas nos pés* significa *meter os pés nas pantufas*, continuando estas a ser o [Contentor] e aqueles o [Conteúdo].

Considerando as outras duas frases em que o verbo *meter* tem como locativo (que não contentor) o corpo humano (ou parte), há uma maior sintonia no juízo dos dois grupos de inquiridos. De facto, a frase *O sol cega: vou meter os óculos de sol* fica em 5º lugar para os alunos e em 6º para os professores e a frase *Por causa do frio, vou meter um casaco mais grosso* alcança o 9º e o 8º lugar, respetivamente para os alunos e para os professores.

Também se pode constatar uma quase sintonia nas frases em que o locativo é (pode ser) percecionado como tendo interioridade - *Vou meter a panela ao lume* e *Ele meteu mais manteiga na torrada*. No primeiro caso, como referi a propósito da análise dos resultados junto dos alunos, a interpretação pode ser ambígua e, no segundo, *interior* será considerado como o “que está ou existe dentro de alguma coisa, de um espaço” (primeira aceção de *interior* como adjetivo do Dicionário da Academia de Ciências), não implicando já que haja um espaço fechado ou com profundidade. O mesmo não acontece nas restantes frases, em que há sempre uma diferença de três lugares entre a graduação dos alunos e a dos professores (a comparação é feita com os resultados obtidos para o domínio da oralidade por ser aquele em que há maior aceitabilidade). As frases *No teste, eu meti uma resposta curta*, *Mete a música mais alto* e *Vou meter os pratos na mesa* são mais aceites pelos alunos (6º, 2º e 4º lugares, respetivamente). Sendo estas frases caracterizadas pela sua grande frequência de uso, parece-me que a correção (ou a consideração de que esta deve ser feita) é proporcional àquela. Explicando melhor a minha interpretação, julgo que quanto mais usada é uma aceção não prototípica mais atenção sobre ela recai e, consequentemente, mais rejeitada/corrigida se torna junto de quem tem como missão ensinar a norma. Talvez por isso, a frase *Mete mais amarelo no desenho* seja mais aceite pelos professores do que pelos alunos (com uma diferença de três lugares). De facto, não a usando os alunos tanto como as três anteriores, os professores também a não corrigem tanto e não valorizam tanto o seu afastamento do significado prototípico de *meter*. Poderá, no entanto, aventar-se uma hipótese idêntica à da frase que tem como locativo *torrada* e entender-se que o desenho tem um *interior* (formado pelas linhas que o delimitam) que os professores, falantes adultos e com conhecimentos linguísticos explícitos, percecionarão melhor que os alunos.

## 8- O dicionário: fiel guardião da norma ou cúmplice da mudança?

Como referi no Capítulo I, o dicionário é, tal como a escola e os meios de comunicação social, um agente padronizador da língua.

No afã de preparar os meus alunos para o Exame Nacional de Língua Portuguesa, (re)descobri um excerto do texto “O Sorriso” de Saramago que me parece exemplar para introduzir esta parte do trabalho. Com efeito, tomando a entrada *sorriso* de um qualquer dicionário, o Nobel da Literatura Português escreve:

“Sorriso, diz-me aqui o dicionário, é o acto de sorrir. E sorrir [...] é rir sem fazer ruído e executando contracção muscular da boca e dos olhos. [...] Caio em completo devaneio e ponho-me a sonhar um dicionário que desse precisamente, exactamente, o sentido das palavras e transformasse em fio-de-prumo a rede em que, na prática de todos os dias, elas nos envolvem.”  
(José Saramago, «O sorriso», *Deste Mundo e do Outro*, 5.<sup>a</sup> edição, Lisboa, Editorial Caminho, 1997, excerto transcrito do Exame Nacional de Língua Portuguesa de 2008, 1.<sup>a</sup> Chamada).

O desejo do escritor resultará do facto de um dicionário não esgotar todos os sentidos que uma palavra pode ter. Em primeiro lugar, porque as palavras ganham sentido(s) em rede(s) (as combinatórias sintagmáticas ou lexicais) em número infinito que nenhum *fio-de-prumo* conseguirá captar numa entrada de dicionário, mesmo redigida em colunas verticais. Em segundo lugar, a língua está em constante mudança e o dicionário caracteriza-se por alguma fixidez não compatível com as transformações que ocorrem também sincronicamente. Em terceiro lugar, o significado de uma palavra resulta também das experiências pessoais ou coletivas. Trata-se, neste caso, do significado corporizado, construído a partir de experiências corporais e sensitivas, a que o escritor parece aludir na continuação da sua reflexão:

“Mas eu falava de gente, de nós, que fazemos a aprendizagem do sorriso e dos sorrisos ao longo da vida própria e das alheias. [...] A tudo isto é que eu chamo sabedoria. [...]” (José Saramago, «O sorriso», *Deste Mundo e do Outro*, 5.<sup>a</sup> edição, Lisboa, Editorial Caminho, 1997, excerto transcrito do Exame Nacional de Língua Portuguesa de 2008, 1.<sup>a</sup> Chamada).

Voltando ao meu estudo, refiro que, consultando alguns dicionários, constatei que, por um lado, o primeiro significado do verbo *meter* (como verbo transitivo), na maior parte das entradas, tem vetor de interioridade – *inserir, pôr dentro de, fazer entrar, introduzir, incluir* são alguns dos sinónimos apresentados – e que, por outro, ainda são poucas as que contemplam as aceções sem vetor de interioridade, como as exemplificadas nas frases dos inquéritos. Esta constatação resultará do facto de os dicionários serem sobretudo dicionários de língua e não de *parole*, como defende Sanromán (cf. Capítulo III desta dissertação). Assim se compreenderá que o *Dicionário da Verbo da Língua Portuguesa*, de 2006, apresente como terceiro significado *Colocar ou colocar-se num lugar ou posição = PÔR*, embora os exemplos dados mostrem “que se pode tratar de vertentes com interioridade” (Teixeira, 2012): *Meter os livros na estante, Meter a panela ao lume, Quem dera meter-me debaixo do chuveiro e O gato meteu-se entre a mala e a parede*. Na análise dos dicionários, considere como facto curioso que o *Dicionário da Língua Portuguesa 2011* da Porto Editora, já com as alterações previstas no Acordo Ortográfico, ainda não contemple as aceções novas do verbo em estudo neste trabalho. Será mais normativo que aqueles que já assinalam a evolução semântica deste verbo?

Dada a importância que deve ser reconhecida ao Instituto da Lexicologia e da Lexicografia da Academia das Ciências de Lisboa bem como ao Instituto Camões e ao Ministério da Educação (entidades que publicaram o *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*, em 2001), pareceu-me relevante encontrar na entrada de *meter* deste Dicionário, logo a seguir à primeira aceção – *colocar dentro de* - novos significados que, no entanto, estão conotados com a linguagem popular (Pop.) e familiar (Fam.). Esta conotação parece ir ao encontro da opinião de Lopes e Rio-Torto que, como referi anteriormente neste trabalho, apresentam o verbo *meter* e *botar* para ilustrar a linguagem típica de falantes pouco letrados. Considerando estes registos de língua como exemplos de variações diafásicas (situacionais) ou diastráticas (em especial, a linguagem popular), podemos entender que há uma correlação com a linguagem juvenil que se tomou, na Introdução deste trabalho, como mais suscetível de inovar a língua e, concomitantemente, de reconhecer e aceitar os novos sentidos do verbo *meter* exemplificados nas frases do inquérito. Por isso, nesta análise comparativa com a entrada do Dicionário da Academia, reportar-me-ei aos números das frases do inquérito dos alunos e quase sempre apenas aos resultados obtidos junto deste grupo de inquiridos

Analisando a entrada do *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*, encontram-se trinta aceções. Imediatamente a seguir à aceção clássica, surge o significado (na linguagem popular) *colocar em cima, depositar sobre* (= *pôr*), que aparece exemplificado no inquérito na Frase 6 - *Vou meter os pratos na mesa*. Tendo em conta os resultados do total de inquiridos, esta frase surge em terceiro lugar considerando a opção “Bem usado”, podendo-se afirmar que há uma relação com o lugar ocupado por esta nova aceção na entrada do Dicionário.

A terceira aceção contemplada na mesma entrada do Dicionário é *colocar em algum lugar, com determinado fim ou objectivo* (Pop.), sendo apresentado como exemplo *Meter a cafeteira ao lume* que equivale à frase do inquérito *Vou meter a panela ao lume*. Este número de ordem na entrada é comprovado pelos resultados do total de inquiridos, já que esta frase aparece em primeiro lugar tendo em conta a opção “Bem usado”.

Na Frase 4, *Mete a música mais alto!*, que alcançou o segundo lugar nos resultados totais para a opção “Bem usado”, o verbo terá como sentido *colocar em determinada posição* (Pop.), no caso, o volume (ou o botão do volume ou algo afim, por exemplo, um ícone no computador) do aparelho de música. Esta aceção surge logo em sexto lugar, o que está diretamente relacionado com o reduzido número de respostas do total de inquiridos a selecionarem a opção “Mal usado”: apenas 8%.

A frase 11 - *Ele meteu mais manteiga na torrada*. – obteve o quarto lugar na aceitabilidade (opção “Bem usado”), junto do total dos alunos inquiridos, mas, no Dicionário da Academia, a aceção nela atualizada aparece apenas em décimo segundo lugar – *Aplicar*(=*Pôr*), linguagem familiar -, ainda assim acima de metade do número total de aceções que integram a entrada.

As frases 7 - *O sol cega: vou meter os óculos de sol.*-, 8 - *Ela meteu as pantufas nos pés e sentou-se no sofá.*- e 9 - *Por causa do frio, vou meter um casaco mais grosso*. – têm o sentido do verbo validado com a aceção que aparece em décimo terceiro lugar na entrada em análise– *usar, calçar ou vestir* (= *pôr* e  $\neq$  *tirar*) – na linguagem familiar. O número de ordem na entrada, pode revelar um uso ainda menos frequente do que o das aceções anteriores, o que também foi confirmado no inquérito para as expressões *meter as pantufas nos pés* e *meter um casaco*, que ficaram em sexto e nono lugares quando considerados os resultados para a opção “Bem usado”, provavelmente porque os verbos *calçar* e *vestir* são dos primeiros a ser aprendidos em criança, ficando mais inculcados no léxico mental do

falante. A combinatória *meter os óculos de sol* é mais aceitável (ficou em quinto lugar), talvez por se perceber melhor o fim ou objetivo subjacente ao movimento do objeto (óculos), ou seja, proteger os olhos evitar a cegueira provocada pelo sol. Assim, será possível ver atualizada nesta frase a terceira aceção do Dicionário: *colocar em algum lugar, com determinado fim ou objectivo* (Pop.).

Relativamente à frase 5 - *Mete mais amarelo no desenho.* -, parece mais difícil encontrar o significado do verbo na entrada em análise. Pode-se, contudo, atendendo aos exemplos dados – “Meter papel nas paredes.” e “Meter manteiga nas torradas.” -, considerar que a aceção *aplicar* (Fam.), que surge em décimo segundo lugar, é equivalente ao significado do verbo *meter* nesta frase: *aplicar cor ou tinta*. A dificuldade em encontrar a aceção mais próxima do sentido do verbo na frase parece estar também refletida, como vimos, nos resultados obtidos, em que a “estranheza” face ao uso do verbo ainda é muito expressiva (a opção “Esquisito” obtém para esta expressão o valor mais elevado do total de inquiridos, 55%).

A frase que, imediatamente a seguir à anterior, regista uma elevada percentagem na opção “Esquisito” (com 51%) é *No teste, eu meti uma resposta curta* (frase 3). Correlativo desta “estranheza” grande é o facto de a aceção nela atualizada não constar da entrada do Dicionário da Academia. Parece-me a mim que esta ausência de dicionarização se preenderá com um uso recente e, por isso, menos frequente ainda que o das outras aceções (tal aparece refletido no lugar alcançado para a opção “Bem usado”, junto dos 1307 alunos inquiridos – sétimo lugar) e com a dificuldade em perceber como se pode movimentar uma resposta (que começa por ser pensamento) no momento em que ela ainda está a tomar forma graficamente. Comparando com o verbo *pintar*, no caso de uma pintura artística, cujo objeto direto Silva refere poder designar “uma entidade que é criada na e pela respectiva actividade («objecto efectuado»)” (2006:63), também em *meter uma letra / uma palavra / uma resposta*, o objeto é uma resultante da ação. Quanto à estrutura argumental do verbo, parece aqui confundir-se a mobilidade do instrumento (caneta ou lápis) com a fixidez da mancha gráfica numa folha de papel. Se, para todas as novas aceções analisadas até agora, encontramos no Dicionário da Academia como sinónimo *Pôr*, nesta frase, não me parece soar bem dizer *pôr uma resposta no teste* (uma resposta *dá-se, escreve-se, redige-se, apresenta-se*). Parece porém aceitável considerar que se pode *pôr por escrito uma resposta*. O que é certo é que também o Dicionário mais atualizado e com os usos

(mais) contemporâneos<sup>27</sup> da Língua Portuguesa não contempla esta nova aceção, o que tem correspondência na aceitabilidade evidenciada pelos professores – a frase ficou em último lugar. Há, pois, uma perceção coincidente entre os agentes de normativização da língua, apesar de na parte C do inquérito dos professores, ter parecido, como então referi, que o dicionário era pouco relevante para a aferição da correção ou incorreção das frases com o verbo *meter*.

## 9- Observação direta da língua

Diz Teixeira (2012) que “por muito escorregadios e transitórios que sejam os usos concretos das línguas naturais, estes ainda são a principal luz que temos para tentar perceber como funciona a linguagem na caixa mágica da cognição humana.” Por isso, dado que o tema desta dissertação é a variação linguística e a normativização em contexto escolar, considerando o caso do verbo *meter*, enquanto professora e investigadora, ao longo do ano letivo de 2011/2012, fui atentando seletivamente no discurso dos alunos da minha escola, o que me permitiu tirar algumas conclusões.

Em primeiro lugar, é (re)corrente a utilização do verbo *meter* sem [+interioridade] na oralidade, mormente para verbalizar ações específicas da rotina de um estudante (cf. ponto 9.1 - As ocorrências de *meter* na escola). Em segundo lugar, na escrita, é praticamente nula a utilização das novas aceções de *meter*. Esta constatação assenta numa recolha de dados a partir de interações orais no decurso das minhas aulas e outras que testemunhei (enquanto ouvinte fortuita) em espaços vários da escola (Bar, corredores, Centro de Recursos...) e da leitura/correção de trabalhos escritos (mais ou menos formais) no âmbito da disciplina de Português ou solicitados por mim na área curricular não disciplinar de Formação Cívica (menos formais). Importa dizer que, na recolha de dados das interações orais, tive o cuidado de proceder ao registo das frases/expressões ouvidas, não no imediato e, muito frequentemente, já depois de terminada a aula, para evitar a inibição ou efeito de auto ou heterocorreção dos alunos. Ainda assim, pude perceber, muito esporadicamente, que alguns alunos se tornavam eles próprios agentes de normativização, tecendo comentários como: “Meter?! Não é meter, é pôr” ou “Meter é na gaveta”. Tal facto poderá relacionar-se com o pressuposto de que cada falante, ao realizar sincronicamente a língua, tem presente a variação, ou seja, a perspetiva diacrónica, o que, neste caso,

---

<sup>27</sup> Ao longo de onze anos a língua evolui significativamente, pelo que há alterações que inevitavelmente este Dicionário já não contempla. Exemplo mais notório deste facto é a ortografia.

significará que os alunos “corretores” são sensíveis à variação linguística, reconhecendo que as gerações mais velhas (os professores, por exemplo) utilizariam outro verbo.

Outro dado que pude apreender na observação direta de língua falada pelos meus alunos é que os novos usos de *meter* são mais característicos do discurso daqueles que não valorizam muito a escola e que, conseqüentemente, se exprimem com mais naturalidade e à-vontade, sem se sentirem coartados por regras linguísticas (e, não raro, outras!), mesmo que o contexto o exija, por ser mais ou menos formal e de avaliação. Esta intuição resultou do facto de eu ter concluído serem muito mais frequentes os novos usos de *meter* numas turmas do que noutras e ter relacionado tal constatação com o perfil global dos alunos que as compunham – com estilos interacionais mais ou menos descontraídos - e com o aproveitamento, em geral, e em particular em Língua Portuguesa. Percebi também que na globalidade das turmas as novas aceções surgiam em momentos de maior descontração (finais de aula) ou quando havia maior tensão, correspondendo a situações de menor focalização na forma. Por exemplo, quando o aluno estava a fazer um exercício no quadro ou a apresentar trabalhos à turma, fruto talvez dos nervos *à flor da língua* e da conseqüente dificuldade em seleccionar outro item lexical, surgia então o verbo *meter* sem [+interioridade]. Penso que esta situação é característica do discurso oral, por ser presencial e imediato. Para além disso, visto os alunos já *saberem falar*, quando chegam à escola, é normalmente descurado o facto de que, tal como as outras competências, a expressão oral deve ser ensinada e aperfeiçoada, sendo também conteúdo e objetivo do ensino (há a assinalar que os novos Programas de Português para o Ensino Básico apresentam orientações diferentes daquilo que tem sido a prática pedagógica, com vista à aprendizagem sistemática do oral). Também só recentemente a avaliação começou formalmente a incidir no domínio da oralidade, de acordo com as especificidades que o distinguem dos outros domínios e sem se confundir com a participação (oral também!). A consciencialização progressiva de que a oralidade é também avaliada numa aula de língua poderá talvez levar os alunos a cuidarem mais a forma como se expressam no contexto de sala de aula, sem que tal signifique, no entanto, que a variação deixe de existir nos demais contextos de comunicação.

Em contrapartida, a escrita, forma de comunicação não imediata, é mais pensada e cuidada. Não se escreve com a facilidade com que se fala. É preciso mobilizar conhecimentos, linearizar o discurso interior, (re)construir aprendizagens, transformar imagens mentais em palavras, codificar sentido em marcas gráficas... Talvez por isso e porque na escola ainda é muito na escrita que assenta a avaliação formal (basta pensar nos



exames nacionais), ensinando-se também mais a escrever do que a falar, apenas encontrei num trabalho escrito um uso do verbo *meter* com uma nova aceção. Estranhamente, detetei-o num contexto de avaliação formal de grande impacto junto dos alunos – o Teste intermédio de Língua Portuguesa do 9º ano - 2012. A ocorrência foi registada numa resposta a uma pergunta de interpretação sobre o Texto B (uma carta literária que tinha como remetente um peixe) que a seguir transcrevo: “Estêvão mandou «Águas transparentes para ti, meu amor», pois era seu objetivo meter as águas limpas sem poluição.” Neste contexto, percebe-se que o verbo *meter* adquire o significado de *tornar* (modificando o estado inicial das águas). Naturalmente que, enquanto corretora e agente de normativização linguística, fiz um tracejado por baixo da forma verbal por não respeitar a língua padrão, sendo uma *impropriedade lexical* (expressão usada nos critérios de classificação do Ministério da Educação).

Na procura das provas do uso na escola das novas aceções do verbo *meter*, não pude deixar de verificar que estas também ocorrem no discurso oral dos professores, como ilustram os seguintes exemplos:

- (1) Desde que a **meteste** na rua, ela está diferente. (dar ordem de saída da sala de aula)
- (2) **Meto-te** aí para não te **meter** na rua. (mudar de lugar a aluna/ dar ordem de saída da sala de aula)
- (3) Eu tinha **metido** 3 (ter registado/introduzido no programa informático - locativo especial - como proposta de nível)
- (4) Não **meti** na ata. (registar/escrever)
- (5) O aluno tem jeito para o teatro/ - Tem, mas é preciso **meter-lhe** travões. (pôr)
- (6) **Meti** um na rua. (dar ordem de saída da sala de aula)
- (7) Já **meti** cartazes. (afixar /pôr em placares)
- (8) **Mete** a componente atitudinal no máximo. (atribuir o máximo em termos de classificação)
- (9) Não vou **meter** a formação que fiz no Relatório. (referir, apresentar)
- (10) Anulei-lhe o último teste e **meti-o** cá fora, na rua. (dar ordem de saída da sala de aula)
- (11) Já **meti** as notas (subentendido: introduzir no programa informático – locativo especial)

Tal como veremos nos exemplos das ocorrências do discurso oral dos alunos, as combinatórias em que surge o verbo *meter* com um significado não prototípico, remetem frequentemente para ações características do contexto escolar. Por exemplo, encontramos combinatórias do verbo em estudo a substituir os verbos *escrever/registar*. O uso mais curioso, se tivermos em conta a estrutura argumental prototípica de *meter* e, mais especificamente, as características do destino final do objeto (o locativo) é *meter na rua*. De facto, o objeto no contexto linguístico e situacional é uma pessoa e a rua é um espaço que, em português, é tendencialmente aberto e exterior. Aliás, significando em termos pragmáticos *castigar/corrigir alguém*, porque é a concretização da ordem de saída da sala de aula, o objeto desloca-se de um espaço interior (a sala de aula) para um espaço exterior (a rua, que quase sempre é a metáfora ou sinédoque de um espaço escolar diferente da sala de aula, mesmo que rodeado de quatro paredes como o Gabinete de Apoio ao Aluno ou o Centro de Recursos, ou o recinto exterior da escola).

Sem pretender criar qualquer estigma, refiro que maioritariamente detetei tais usos no discurso de professores de outras disciplinas que não Português e sempre em contextos em que não estavam alunos presentes. Esta disseminação da variação linguística em análise prova que o contacto entre as variedades da língua pode originar ou reforçar a própria variação. Se, como diz Teixeira (2012), para os falantes mais novos, “o aumento da interação linguística com os mais velhos (com o protótipo “clássico”) é um elemento retardador da transformação da variação em mudança efetivada”, podemos ver aqui a situação contrária. Efetivamente, no caso do meu estudo, por força da profissão e do papel de pais, os adultos convivem diariamente com adolescentes/jovens, acabando por os imitar pelo impacto da frequência do uso das novas aceções de *meter* pelos mais novos.

Posso concluir que a escola continua a ter um papel normativo, conforme transparece da análise dos trabalhos escritos dos alunos, mas, paralelamente, os professores começam a validar de forma tácita (quando inquiridos, expressam quase completa rejeição) a variação. Só assim se compreende que a língua viva, pois uma norma rígida conduzi-la-ia à morte.

### **9.1- As ocorrências de *meter* na escola**

Apresento, de seguida, uma listagem de usos de *meter* com aceções não canónicas, que registei no discurso dos alunos ao longo do ano letivo de 2011/2012, numa escola do

Grande Porto. Não sei se é pretensioso chamar a este rol de ocorrências um (pequeno) *corpus*, “o objecto mais natural de observação do uso linguístico” (Silva, 2006:319), mas penso espelhar bons exemplos de novos usos do item lexical em análise, permitindo igualmente a reflexão.

Dado poder perceber que muitos desses usos se relacionam com domínios específicos da realidade, farei uma explanação, constituindo alguns subgrupos de ocorrências. Na minha análise dos usos de *meter* sem interioridade, recorrerei novamente ao Dicionário da Academia, para confrontar os novos significados depreendidos dos contextos observados com as aceções nele contempladas.

Eis as ocorrências de novos usos de *meter* que pude registar:

- (1) O que se **mete** no verbo? (num exercício de análise sintática, o aluno visava saber que função desempenhava...). Tendo eu respondido que o verbo era o núcleo do predicado, o aluno concluiu:
- (2) Então no verbo não se **mete** nada.
- (3) **Meta** aí uma frase. (para fazer um exercício)
- (4) No grupo II, como é que **metemos** as respostas?
- (5) Primeiro, copio a frase, depois é que **meto** os acentos.
- (6) Eu **meti** Leonardo. (nome no teste)
- (7) **Meto** um traço e escrevo à frente?
- (8) Ó professora, também **metemos** aqui o nome? (no enunciado do teste)
- (9) Eu ia **meter** sinédoque, mas...
- (10) **Meti** sinédoque.
- (11) **Meti** a versão. (no cabeçalho do teste intermédio)
- (12) O que é que eu **meto** aqui? (a propósito de um exercício)
- (13) **Meti** uma resumidamente, pequena. (resposta)
- (14) **Mete** a cabeça. (no desenho do enforcado)

- (15) Se tiver mais do que um s, **meto-os** todos? (no jogo do enforcado)
- (16) Tenho a certeza que só **meteste** metade das letras. (espaços no jogo do enforcado)
- (17) A expressão *copier-coller* é para **meter** na pergunta 3?/ Claro que é para **meter**.  
(resposta de outro aluno)
- (18) **Mete** o acento /mete o p.
- (19) **Meti** o texto.
- (20) **Mete** uma palavra qualquer.
- (21) **Meteste** o 3 ao contrário.
- (22) Eu só **meti** Coimbra. (como resposta)
- (23) O que eu **meti** está mal. (uma resposta)
- (24) O que é para **meter** na alínea a)?
- (25) **Meto** entre aspas? (um colega responde: **Meter** é na gaveta)
- (26) O que é que eu **meto** na introdução?
- (27) **Mete** as diferenças e as semelhanças.
- (28) **Mete** os sentimentos de D. Inês no texto.
- (29) **Meti** 1354. (data)
- (30) É para **meter** o nome na segunda folha?
- (31) **Meta** este poema. (no teste)
- (32) O texto que vai **meter** no teste é...?
- (33) A professora não vai **meter** um h aspirado. (uma palavra francesa com h aspirado)
- (34) Não **meta** a caneta. (para usar o lápis e não a caneta ao fazer correções numa composição no caderno da aluna)
- (35) Eles **metem** certo se eu responder assim? (os corretores de exame)
- (36) **Meta** só 60. (a propósito do número mínimo de palavras da composição)

(37) **Meta** “Azeitonas”. (a propósito de uma listagem de cantores/Grupos)

Estas trinta e sete ocorrências podem ser agrupadas num subgrupo que tem como denominador comum a escrita. É de realçar, desde já, o facto de ser elevado o número de ocorrências (39% do total registado), bem como o facto de este ter sido o uso mais rejeitado pelos professores, quer na oralidade (83%), quer na escrita (98%), no inquérito do estudo apresentado anteriormente (cf. frase do inquérito *No teste, eu meti uma resposta curta*).

Atendendo ao co(n)texto, grande parte das combinatórias lexicais recolhidas neste subgrupo significa *escrever, assinalar ou dar como resposta*, não estando ainda estas aceções contempladas no Dicionário da Academia. Como *nuances* de sentido, em algumas ocorrências, depreende-se como significado de *meter* a ação de *desenhar* (que a escrita manuscrita implica) ou caracteres ou sinais auxiliares de pontuação ou de escrita ou mesmo um desenho ou parte (passe o pleonismo). Considerando a estrutura argumental do verbo, nestes co(n)textos, o objeto é, como diz Silva, “efectuado” e não “afectado” (2006:63) como seria o objeto da estrutura prototípica, e o locativo, folha de papel ou quadro de escrever, pode ser tomado como tendo ou não interioridade, dependendo da aceção tomada pelo falante para o termo “interior”.

As frases (31) a (33) poderão ter como aceção a número 3 daquele Dicionário: “*Pop*. Colocar em algum lugar, com determinado fim ou objectivo. = PÔR ≠ RETIRAR, TIRAR.” Assim, apesar de supostamente já existir, o objeto (palavra ou texto) tem de ser (re)criado para passar a existir noutro lugar (com ou sem interioridade como foi referido para os exemplos anteriores), ou seja, tem de ser *copiado, transcrito, colado*, manualmente ou em suporte/recursos informáticos. O movimento neste uso de *meter* não se pode *ver* prototipicamente, assim como o objeto pode só existir materialmente depois de realizada a ação pelo sujeito.

A combinação lexical da ocorrência (34) remete uma vez mais para o ato de *escrever*, ainda que com a cambiante de sentido *corrigir/fazer correções* (assinalando-as por escrito com palavras ou com símbolos). Sendo as correções o objeto (subentendido) da frase, continuamos a ter um objeto que se torna existente apenas depois da atividade do sujeito. Na ocorrência (35), há uma abstratização do objeto, que se depreende: a correção da resposta vai redundar num juízo, isto é, numa avaliação. Por isso, *meter certo* significa *considerar certo*, o que se pode traduzir em palavras/números ou símbolos de correção

escrita, estando subentendido o locativo na frase: a folha de respostas. Na ocorrência (36), *meter* continua associado em termos de sentido ao ato de *escrever*, mas como verbalização de algo que se define, no caso, um limite mínimo. A última ocorrência parece-me exemplificar a aceção 11 do Dicionário da Academia “*Fam.* Classificar na lista, grupo, escalão...[...] = INSERIR, PÔR. ≠ RETIRAR.” Ainda assim, no contexto, percebe-se que, sendo o objeto um nome e a lista uma folha de papel, continua presente, ainda que talvez em segundo plano, a aceção *escrever*.

- (38) **Mete** no máximo. (música que alguém estava a ouvir no computador)
- (39) **Meta** o filme que trouxe.
- (40) **Meta** em Inglês. (o filme, selecionando a versão)
- (41) **Meta-os** a falar em Inglês.
- (42) Não dá para **meter** o filme do Hugo?
- (43) Depois eu **meto-o** para a frente. (o filme)
- (44) **Meta** a canção.
- (45) **Meta** para baixo. (texto projetado)
- (46) **Meta** outra vez. (texto em suporte áudio)
- (47) **Mete** maior (tamanho da letra); **Mete** para aí 14; **Mete** aquele fundo; **Mete** amarelo; **Mete** sombra; **Mete** som (grupo de alunos a fazerem um *PowerPoint*).

Estas quinze ocorrências são a prova de mais uma aceção frequentemente usada, em especial, pelos jovens, desta feita ligada à utilização dos equipamentos tecnológicos. A frase (38) é elíptica e, tal como a dos inquéritos, *Mete a música mais alto!*, atualizará a aceção 6 “*Pop.* Colocar em determinada posição. =PÔR”, no caso um botão ou afim deste que permita regular o volume do som. Nas ocorrências em que o *objeto* é um filme, uma canção ou outro documento audiovisual, penso poder considerar-se que se tem em conta como locativo o tabuleiro do Leitor de CDs ou DVDs (semelhante a um pequena gaveta e, por isso, [Contentor]). O objeto material estará metonimicamente subentendido: o disco ótico. Nota-se, contudo, nestas combinatórias, uma extensão do significado literal: não se

pretende apenas o movimento do objeto, mas a consequência desse movimento acrescido de alguns procedimentos, como por exemplo selecionar o modo de *PLAY* (ou o seu equivalente) para que se possa ver e/ou ouvir algo. É precisamente também o resultado da ação que se destaca nas frases (40), (41), (43) e (45). Assim, ainda que o Dicionário da Academia apresente como aceção 16 “*Fam. Fazer funcionar um aparelho, um meio ou um produto audiovisual. =PÔR +uma cassete; um disco; + música*”, penso que, como afirma Teixeira (2012), não estando garantido o funcionamento dos equipamentos, nestas combinatórias, a aceção genérica de *meter* que se pode depreender é *operar com equipamento eletrónico, executando procedimentos (selecionar opções, clicar em...) tendentes a que um dado objetivo se concretize: projetar um filme, fazer ouvir uma música/canção, etc.* No caso dos exemplos com o número (47), os diapositivos de uma apresentação informática, assemelhando-se a páginas (como as folhas de papel em que, como vimos anteriormente, também *se metem palavras ou desenhos*), poderão ser percecionados como tendo um *interior*, pelo que o verbo *inserir* (um dos sentidos prototípicos de *meter*), frequentemente usado para referir funcionalidades de vários programas informáticos, será o equivalente de *meter* neste co(n)texto, bem como o verbo *adicionar* (efeitos vários que o *PowerPoint* oferece). Emerge destas ocorrências (comuns também no discurso dos professores, como assinalei no ponto anterior) um locativo especial e virtual – um programa informático que poderá ser perspectivado como tendo interior ou não.

(48) A professora **meteu-me** na rua.

(49) A professora **meteu** o António a dançar com a Margarida.

(50) **Meta-o** a ele a varrer a sala.

(51) A DT **meteu-me** aqui. (lugar)

Neste subgrupo de usos, encontramos um agente comum, o professor, que estará dotado de algumas qualidades que lhe permitem agir com uma intencionalidade especial sobre o objeto [+Humano].

A aceção de *meter* que se depreende do cotexto da frase (48) não está contemplada no Dicionário da Academia: dar ordem de saída da sala de aula, com o intuito de corrigir o

comportamento do objeto [+Humano]. Usada como vimos também pelos professores, a nova aceção que o verbo adquire neste contexto linguístico e situacional parece significar o contrário da aceção 4 do Dicionário da Academia, ou seja, “*Fam.* Fazer alguém entrar ou ser admitido em determinado lugar, geralmente deixando-o aí ficar durante um período de tempo. = DEIXAR, LARGAR, PÔR. ≠ TIRAR.” Com efeito, no contexto em análise, ainda que o fator tempo seja similar, alguém sai (deixando de ser admitida a sua presença) de um determinado lugar, passando *meter* a significar nesta combinação *Pôr fora da sala de aula* como sinónimo de *Tirar da sala de aula*. Apesar de sintaticamente se manter a estrutura argumental canónica, a combinação lexical *meter na rua* concretiza um uso curioso de *meter*, dado que, como referi aquando da consideração deste uso pelos professores, o objeto é [+Humano] e o locativo é, literalmente, um espaço exterior e, metaforicamente, um espaço distinto da sala de aula que funciona como castigo, podendo ser interior ou não. Neste novo significado, mais importante que o movimento do objeto é a intenção e atitude do sujeito que possui qualidades (por exemplo, a autoridade) que lhe permitem aplicar medidas disciplinares mais ou menos corretivas.

As ocorrências (49) e (50) atualizam a aceção 21 “*Fam.* Obrigar ou obrigar-se a um trabalho, a um serviço, a uma tarefa. = PÔR”, ainda que com distintos graus de imposição, decorrente uma vez mais do estatuto do sujeito. A estrutura prototípica está completamente desformatada nesta combinação, não havendo necessariamente um movimento de um lugar para outro e não sendo o locativo um argumento selecionado pelo verbo.

Na ocorrência (51), é possível depreender a aceção 19 do Dicionário da Academia “*Fam.* Fazer ficar em determinado estado ou situação. = PÔR.” O objeto é [+Humano] e o locativo pode ser interpretado como contentor (a sala de aula) ou não (uma cadeira da sala de aula/ um lugar na planta na sala de aula). Continua a ser evidente a relação de autoridade do sujeito sobre o objeto.

(52) ***Meteram*** as mesas assim. (disposição na sala de aula)

(53) Foi ele que ***meteu*** a cadeira assim. (desarrumada)

Nestas duas ocorrências, mantém-se a aceção referida para a frase (51), mas o uso do verbo é mais prototípico, uma vez que há um objeto (não humano) que se desloca no espaço por ação de um sujeito. O locativo, no entanto, é distinto do canónico, não sendo



por isso selecionado pelo verbo (subentende-se em ambas as frases que o objeto se desloca sem nunca sair do espaço original, a sala de aula).

(54) Aqui é para *meter* por ordem?

(55) Quer que *meta* em ordem? (os enunciados do teste)

Continuando a atualizar a aceção referida para as frases (52) e (53), distingo apenas estas duas ocorrências pelo facto de a combinatoria *meter em/ por ordem* ter como objeto um nome menos concreto ou mais abstrato (conforme a perspectiva dos falantes), *ordem*, e equivaler a uma forma verbal: *ordenar*.

(56) *Meteu* perfume.

(57) Eu *meto* protetor e óleo. (na pele)

(58) *Meteste* gelo? (numa lesão na perna)

Nestas três ocorrências, o verbo *meter* pode ter como equivalente a aceção 12, “*Fam.* Aplicar. = PÔR≠TIRAR:”, tendo, no entanto, como locativo o corpo humano ou uma parte dele. Relativamente à frase (58) pode ainda ser considerada, pelas características do objeto (mais sólido), a aceção 3: “*Pop.* Colocar em algum lugar, com determinado fim ou objectivo. = PÔR. ≠ RETIRAR, TIRAR”.

(59) *Meto* joelheiras.

(60) Deixe estar, eu *meto* o casaco pelas costas.

(61) Ela *meteu* travessões no cabelo.

(62) Não *metas* este vestido que eu não

Nestas ocorrências, encontramos uma subespecificação do objeto, como algo que se usa no corpo humano ou parte, sendo este locativo não [Contentor], mas sim [Lugar]. A

aceção 13, “*Fam.* Usar, calçar ou vestir. = PÔR≠TIRAR”, é a que o Dicionário da Academia apresenta para exemplos similares a estas combinatórias.

(63) O cinto já está **metido**. (cinto de segurança, na camioneta)

Parece-me poder ver atualizada nesta frase ou a aceção 3 do Dicionário que tem servido de base para esta explanação dos novos sentidos de *meter* “*Pop.* Colocar em algum lugar, com determinado fim ou objectivo. = PÔR. ≠ RETIRAR, TIRAR” ou a aceção 10 “*Fam.* Fazer uso de alguma coisa, com determinado fim ou objectivo. =IMPRIMIR, PÔR”. Naturalmente que a dúvida resulta do facto de mais importante que a ação ser o fim ou objetivo a que se destina, presente em ambas as aceções. A aceção 10 parece menos equivalente, no entanto, ao sentido da combinação em análise, porque não se trata de *imprimir* o objeto, mas só *pôr*. Ainda que o locativo seja o mesmo das frases que constituem o subgrupo anterior – o corpo humano ou parte -, neste caso, sobressai o fim do uso do objeto, ou seja, a segurança.

(64) **Mete-te** de pé.

(65) **Mete-te** aí. (equivalendo a *senta-te*)

(66) **Mete-te** de joelhos.

(67) **Meta-se** à frente do Fábio.

(68) **Mete** o dedo no ar.

(69) **Mete** aí a mão, otário. (porque começou a chover na camioneta, para aparar a água)

(70) **Mete** a mão em cima. (da cabeça)

(71) **Mete** a mão para trás. (estava apoiada na cadeira da frente)

(72) **Mete** a mão à frente da boca.

(73) Não **metas** a mão no pão. (em exposição)

(74) **Mete** a mão na parede, junto ao chão. (para sentir o ar condicionado)

Em todas estas ocorrências, o objeto é uma pessoa ou parte do corpo humano que se movimenta, não significando necessariamente que se desloque no espaço, mas podendo apenas *mexer-se* (muito ou pouco). Curiosamente e refletindo certamente implicações vivenciais e corpóreas, a *mão* é a parte do corpo que mais vezes se *mexelmete em algum lugar* e, em todos os exemplos, em locativos (alguns subentendidos) sem o vetor de interioridade (registra-se alguma ambiguidade na frase (68), já que podemos considerar o locativo como tendo interioridade, porque o ar nos rodeia, assemelhando-se esta interpretação à que foi feita para *lume* na frase dos inquéritos *Vou meter a panela ao lume.*). A aceção que pode equivaler às combinatórias de *meter* com outros itens lexicais nestas frases parece-me ser: “6. *Pop.* Colocar em determinada posição. =PÔR” com a possibilidade de o verbo ser conjugado pronominalmente (+ se) como nas frases (64) a (67).

(75) - Professora, **meta** aí respeito.

Para a interpretação desta combinação foi importante o contexto situacional. De facto, o aluno não usou o verbo *meter* como sinónimo de “Fazer sentir. = CAUSAR, FAZER, PROVOCAR”, como o exemplificado na aceção 20, mas sim como equivalente a *impor*.

(76) Quem **meteu** aqui um túnel junto ao jardim?

O sentido que se depreende – *construir* - não está contemplado no Dicionário da Academia. A interioridade é inerente ao objeto construído (um túnel é uma escavação debaixo da terra) e não ao locativo expresso da frase – *junto ao jardim*.

(77) **Mete** piada. (um livro)

Nesta frase é atualizada a aceção 28 “*Pop.* Ter como parte ou como elemento integrante. = INCLUIR”. No contexto situacional que eu vivenciei, o aluno pretendia dizer que o livro *apresentava/incluía situações cómicas* e não que *fazia rir*, pelo que se percebe

a importância do contexto para desfazer ambiguidades. O sujeito, apesar de a frase estar na forma ativa, é “passivo”.

(78) O Daniel tirou duas batatas e **meteu-as** fora.

Nesta frase, o objeto é deslocado pelo agente de um espaço interior – a embalagem – para um espaço exterior. Para além desta diferença relativamente ao movimento prototípico, a combinatória tem um sentido metafórico que é equivalente a *deitar fora*; *descartar-se de algo*.

(79) Ela **meteu-se** a chorar.

Ainda que o modo explícito na aceção 22 da entrada do Dicionário da Academia pareça desajustado ao contexto, pode entender-se que nesta ocorrência o sentido é “+ se. Iniciar uma acção com afincos, determinação. = COMEÇAR A, PÔR-SE A.”, destacando-se o carácter inceptivo de *chorar*. Curiosamente, esta aceção já não se encontra conotada nem com a linguagem popular nem com a linguagem familiar, apesar de a estrutura do verbo estar muito distante da prototípica.

(80) Querem **meter** mais perguntas? (durante uma palestra)

(81) Para de dizer «depressiva», **mete** «deprimida».

Estas duas ocorrências testemunham mais uma aceção não contemplada no Dicionário da Academia, sendo os sentidos depreendidos *fazer/colocar/formular perguntas*, no contexto situacional, oralmente (frase 78), e *dizer uma palavra* (frase 79). Em ambos os casos, o objeto é verbalizado oralmente (é, por isso, um “objecto efectuado”) – Silva, 2006:63 -, resultando da ação do sujeito. O locativo não é seleccionado diretamente, podendo entender-se como um espaço de tempo (de duração da palestra) na frase (80) e uma frase/um discurso oral na frase (82).

(82) Vou **meter** os prospectos em cima da mesa.

- (83) **Mete** a mochila aqui. (mesa)
- (84) **Mete** a mochila no chão.
- (85) Quando estiveres mais calma, **meto-te** no chão. (jovem mãe, aluna da escola, para uma menina que estava num carrinho de bebé)
- (86) - Professora, posso ir **meter** o casaco no cabide?
- (87) O Miguel **meteu** cola na cadeira.
- (88) Ela **meteu-se** em cima da mesa.

Nestas sete ocorrências, meramente exemplificativas, porque muitas outras foram as que ouvi com a mesma estrutura argumental, está plasmada a variação que o verbo *meter* (comprovada neste estudo) registou, já que o locativo é em todas um Lugar sem a vertente [Contentor]. A frequência destes usos está espelhada no número de ordem da aceção equivalente no Dicionário da Academia - “2.*Pop.* Colocar em cima, depositar sobre. = PÔR. ≠RETIRAR, TIRAR.” Registo que o objeto nas duas últimas ocorrências é [+ Humano].

- (89) **Mete** a carta ao contrário. (num jogo de cartas em cima de uma mesa)

Nesta combinatória, o verbo *meter* ganha o sentido de *virar* (*Pôr ao contrário*), não sendo relevante o locativo.

- (90) **Meteram** um fio à volta do campo de jogos.

Mais um exemplo de locativo sem o vetor de interioridade - *à volta do campo de jogos* -, com o aspeto curioso de resultar da ação do sujeito a delimitação de uma interioridade (o espaço entre os quatro lados do campo).

- (91) A personagem estava sempre a receber cartas que a **metiam** depressiva.

Parece-me poder considerar-se equivalente ao sentido do verbo nesta combinatória a aceção “19. *Fam.* Fazer ficar em determinado estado ou situação. = PÔR”. O objeto é [+Humano] e o locativo desaparece.

(92) *Meter* (uma) cueca.

Fazendo parte da gíria futebolística, foi-me explicado pelos meus alunos que, num jogo de futebol, significa fazer passar a bola por entre as pernas de um jogador, o que é encarado como humilhação, por revelar que o jogador não conseguiu “cortar” a bola com o pé.

(93) Não *mete* açúcar no iogurte?

Nesta frase, temos exemplificada a aceção 14”*Fam.* Adicionar, juntar. =PÔR.” A interioridade do locativo pode nesta combinação ser perspectivada se considerarmos a metonímia e que o iogurte tem de estar num lugar [Contentor], uma embalagem ou recipiente, pelo que o objeto *açúcar* passa também a ser conteúdo.

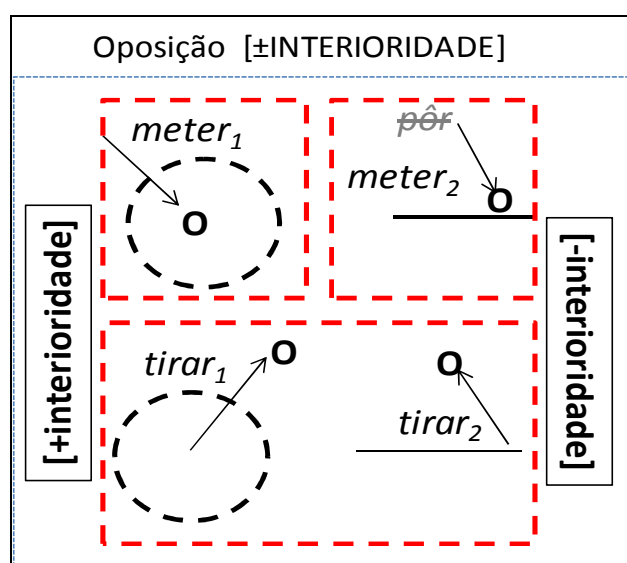
Finalizo este ponto do trabalho, referindo que *naturalmente* (porque quase inconscientemente) não me passaram despercebidos usos de *meter* noutros contextos para além do escolar. Por exemplo, na televisão, constatei que as combinações com a nova estrutura do verbo que eu ouvi na escola são também uma constante, em especial em programas que têm como intervenientes adolescentes e jovens. Assinalo, por me parecerem emblemáticas, duas ocorrências detetadas em falantes adultos: *Meteste saudade na canção*, ouvida num programa de entretenimento da TVI, e *Joana Vasconcelos que tanto Portugal mete nas obras que cria* (Jornal da Noite, SIC, 1/7/2012). Em termos de imprensa escrita, o único uso que encontrei foi num título de um jornal de distribuição gratuita: *Dia Mundial da Dança mete o Porto a mexer* (Destak, 27/4/2012). Apesar de esta observação ter sido feita de forma não intencional, é curioso que apenas tenha sido um exemplo detetado na escrita, o que parece corroborar as explicações que aduzi para a constatação feita em contexto escolar de que por escrito são raros os usos não clássicos de *meter* (cf. ponto 9. deste estudo - Observação direta da língua).

Penso que duas conclusões se podem tirar desta observação direta da língua. A primeira é que as aceções de *meter* sem vetor de interioridade são recorrentes, coexistindo com a aceção canónica. A segunda é que, na maior parte dos novos usos, *meter* é equivalente a *pôr* (hiperónimo ou estrutura subordinante que inclui *meter*) cujo locativo pode incluir ou não a vertente [Contentor]. De facto, contrariamente ao que acontece no Português do Brasil, em que o verbo *meter*, por ser “marcado sexualmente” e ter um “significado tabuístico”, “deixa de ser usado em prol de «pôr», «colocar» e «botar» para

evitar constrangimentos e reações adversas do interlocutor” (Fortunato, 2010:107), no Português Europeu, conforme a listagem de ocorrências na escola explanada anteriormente e os resultados do inquérito aplicado junto dos alunos provam, o verbo *pôr* está a ser substituído pelo verbo alvo do presente estudo.

Explicando esta mudança em processo na língua, diz Teixeira (2012) que *meter* está a perder o traço de [+ interioridade], porque o seu par, *tirar*, que tinha como Origem um Lugar [Contentor], perdeu esse traço, não possuindo este verbo “um outro tão simétrico que indique a não necessidade” daquele traço. Assim, como explica ainda Teixeira, “tal como aconteceu a *tirar*, o valor clássico de *meter* (*meter*<sup>1</sup>) está agora a perder a obrigatoriedade de contentor com a nova variante (*meter*<sup>2</sup>)” (Teixeira, 2012), como foi comprovado e exemplificado ao longo deste Capítulo. O equilíbrio que a língua está a reencontrar está representado no seguinte quadro:

**Quadro 2: Novo equilíbrio na língua**



(fonte: Teixeira, 2012)

Parece-me que as ocorrências que atualizam novas aceções acabarão por ser institucionalizadas, por exemplo, nos dicionários, pela frequência do uso, já que pretender que a escola impeça a mudança linguística é querer *meter o Rossio pela Betesga*.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No final deste estudo, uma primeira consideração a fazer tem a ver com o facto de a aceção clássica de *meter*, correspondente à estrutura  $X_{\text{Agente}} \text{METER} Y_{\text{Objeto}}$  em  $Z_{\text{Contentor}}$ , ser ainda a que regista a maior aceitabilidade junto dos alunos. Associado a este facto, como referi a propósito da observação direta da língua, aqueles falantes aludem ao vetor [+interioridade] em situações de heterocorreção entre pares, como por exemplo, quando os alunos corrigem um novo uso do verbo, dizendo que “*Meter* é na gaveta”. Esta constatação corrobora a ideia de que há “uma certa consciência e valorização da diacronia através do reconhecimento dos usos clássicos (da geração dos mais velhos) como usos de grande aceitabilidade” (Teixeira, 2012). Ainda assim, como aduzi na análise dos resultados obtidos junto dos inquiridos discentes para a frase *Ela meteu a faca na gaveta*, nota-se já “a tendência de esbatimento do protótipo clássico de *meter* com interioridade” (Teixeira, 2012), plasmada nos valores relativamente elevados que a opção “Esquisito” obtém. Percebe-se então que entre a valorização (mais ou menos consciente) dos usos clássicos de *meter* (característicos da língua falada pelas gerações mais velhas) e aquele “esbatimento” resultante dos novos usos introduzidos pelos falantes mais jovens, a língua vai evoluindo. De facto, penso poder considerar-se, pelos resultados recolhidos através dos inquéritos e pela observação direta da língua em uso, que a variação linguística analisada já não se trata de uma diferenciação linguística etária que se repete a cada geração (quando apenas os falantes alteram o seu comportamento linguístico ao longo do seu percurso de vida sem que se altere o sistema), mas da instalação gradual de uma nova variante na língua. Esta evolução constitui-se como um processo que carece de um espaço de tempo antes que se possa falar de mudança, já que não há o abandono brusco de uma forma linguística.

De acordo com a entrada do Dicionário da Academia que, como disse, contempla já alguns dos usos mais contemporâneos do verbo *meter* (provando que os dicionários não cristalizam a norma, mas que são flexíveis à variação e à inovação da língua), bem como com a observação direta da língua, percebe-se que a estrutura prototípica  $X_{\text{Agente}} \text{METER} Y_{\text{Objeto}}$  em  $Z_{\text{Contentor}}$  coocorre com a estrutura  $X_{\text{Agente}} \text{METER} Y_{\text{Objeto}}$  em  $Z_{\text{Lugar}}$ . Segundo Teixeira, este “fenómeno de variação lexical” corresponderá a “uma primeira etapa para um processo de mudança semântica: a (re)organização conceptual do verbo *meter* em Português Europeu(PE).” (Teixeira, 2012). Nesta etapa, *meter* com [+interioridade] e *meter* sem [+interioridade] coexistem, sendo “verdadeiras alternativas entre variantes” (variação



inclusiva) que o falante, distinguindo a estrutura clássica da nova (porque consciente da diacronia), escolhe (Teixeira, 2012).

Com efeito, a par da aceção clássica com vetor de interioridade, foram validadas todas as aceções resultantes de uma nova estrutura do verbo -  $X_{\text{Agente}} \text{METER} Y_{\text{Objeto}}$  em  $Z_{\text{Lugar}}$  -, apesar de alguns dos novos sentidos suscitarem ainda alguma “estranheza”, como provaram os resultados do total de inquiridos alunos para as combinações *meter uma resposta (no teste)*, *meter mais amarelo no desenho*, *meter os óculos*, *meter as pantufas nos pés* e *meter um casaco*.

Talvez consequência da consciência da diacronia, outra constatação que este estudo permitiu fazer é que têm maior aceitação, quer junto dos inquiridos mais jovens, quer junto dos professores, usos de *meter* com locativos em que, com alguma ambiguidade, se pode perceber o vetor de interioridade, como acontece nas expressões *meter a panela ao lume* e *meter manteiga na torrada*. Também a frequência do uso será uma explicação para a grande aceitação que frases como *Mete a música mais alto* e *Vou meter os pratos na mesa* têm junto dos alunos inquiridos.

Paralelamente foi possível observar que, apesar de haver uma inversão dos argumentos, a percepção de que o estado de coisas se mantém contribui para uma grande aceitação pelos professores da frase *Ela meteu as pantufas nos pés e sentou-se no sofá*. De facto, ainda que o Objeto passe a [Contentor] e o Lugar a [Conteúdo], os falantes mais velhos percecionam a combinação *meter as pantufas nos pés* como significando o mesmo que *meter os pés nas pantufas*. Pegando ainda no exemplo da frase referida anteriormente, foi possível confirmar que há novas aceções de *meter* que resultam do contexto e das relações daquele item lexical com as outras palavras que compõem a combinação. Por isso, em *meter as pantufas (nos pés)* e em *meter um casaco*, o verbo adquire o significado de *calçar* e *vestir*, respetivamente.

Considerando, na esteira de Marcos (1999), a idade como fator importante no estudo da variação linguística, este estudo permitiu verificar que, na globalidade das frases, na faixa etária dos 10 aos 14 anos, as percentagens de respostas que indicaram a opção “Bem usado, faz sentido” foram superiores às do grupo dos alunos com 15-20 anos. Do mesmo modo, foi possível constatar que, quanto menor é o nível de escolaridade, maior é a aceitação da variação linguística do verbo *meter*, já que são os alunos do Ensino Secundário que mais assinalam a opção “Mal usado, não faz sentido” para as frases que contemplam novos usos de *meter*. A maior idade e os conhecimentos linguísticos mais

explícitos, reforçarão a consciência da variação e, concomitantemente, o maior respeito pela norma.

Atendendo à variável género, globalmente, o género feminino demonstrou ser sensível às formas mais prestigiadas da língua, tolerando menos os novos usos de *meter*. Em contrapartida, os inquiridos do género masculino revelaram ser linguisticamente menos conservadores, aceitando mais as novas aceções do que elas. Foi possível constatar que esta diferença entre os alunos e as alunas na aceitação das novas aceções é mais significativa para as combinatórias menos usadas.

Neste estudo, não se registaram diferenças significativas que pudessem sugerir que a variação linguística em análise está diatopicamente condicionada, o que, como referi, se preenderá com o impacto dos meios de comunicação social que contribuem para a uniformização da língua.

Considerando os resultados dos inquéritos aplicados aos professores, foi evidente a não aceitação dos novos usos de *meter*, quer na oralidade, quer na escrita. Também comparando os valores registados para as opções “Correto” e “Não completamente correto/não corrigir”, percebe-se, nos dois domínios, a prevalência da tolerância sobre a aceitação da variação linguística em análise. Ainda que na consideração da correção não haja diferenças significativas entre o domínio da oralidade e o da escrita, a avaliação da incorreção e consequente necessidade de correção é mais expressiva para os usos na escrita. Poder-se-á dizer que os professores preservam mais a língua escrita de formas inovadoras, revelando também mais tolerância para os seus usos na oralidade do que para aqueles que ocorrem na escrita (interpretação feita a partir dos resultados obtidos para a opção “Não completamente correto/não corrigir”).

Recordando agora a parte C do inquérito dos professores, foram elencados como aspetos mais importantes (pela globalidade dos inquiridos) para a avaliação dos novos usos de *meter* como incorretos, primeiro, a consideração da maior adequação de outros verbos aos cotextos/contextos, o que se relacionará certamente com a feição normativa do ensino, segundo, o carácter pouco aceitável de tais aceções em contextos formais de comunicação e, terceiro, a consideração de que o sentido prototípico do verbo é alterado nas frases dadas.

Para a consideração da correção, em primeiro lugar, os professores têm em conta que as novas aceções de *meter* não constituem um *ruído* na comunicação, em segundo, que

estes usos caracterizam e são aceitáveis na linguagem dos jovens, e, em terceiro, que a escola tem de ser tolerante face à variação linguística.

A observação direta da língua em contexto escolar permitiu confirmar o uso recorrente de *meter* sem [+interioridade] em diferentes combinatórias, algumas das quais ainda não contempladas no Dicionário da Academia. Permitiu igualmente perceber que *meter* perdeu o vetor de interioridade (tal como o seu par *tirar*, que tinha como Origem um Lugar [Contentor]), equivalendo frequentemente, como demonstrei na explanação dos usos observados, ao verbo *pôr* (hiperónimo ou estrutura subordinante que inclui *meter*).

Por último, este estudo permitiu-me retirar como ensinamento que, enquanto professora de Português Língua Materna, tenho de conhecer e refletir sobre as variações que a língua vai registando e usar de bom senso junto dos meus alunos: proporcionando momentos de reflexão sobre a variação linguística (fonética, semântica, ortográfica, lexical...) e fazendo o confronto entre as variedades e o padrão, sem juízos de valor; corrigindo, de acordo com a norma, quando a variação puder penalizar o aluno (por exemplo, na sua avaliação), mas evitando o sentimento de culpabilidade linguística, e alertando para o facto de que a oralidade admite mais a variação do que a escrita, pelo que esta deverá ser mais cuidada e adequada aos contextos. Como professora de Português Língua Não Materna, penso que os textos a trabalhar na sala de aula deverão espelhar a língua como fenómeno sociológico sujeito a variações diatópicas, diastráticas e diafásicas. Relativamente à evolução semântica do verbo *meter*, não poderei esquecer que os alunos de Português Língua Não Materna recentemente chegados a Portugal vão talvez reorganizar a nova estrutura de *meter* de uma forma diferente (não tão normativa) da dos colegas que tenham o Português como língua materna, já que serão naturalmente mais expostos a usos recorrentes do verbo com as novas aceções (= *pôr*) do que com a aceção clássica (*pôr dentro de*).

## BIBLIOGRAFIA

- Amor, Emília, 1993, “Ensino-Aprendizagem da Língua Materna – Os contornos do problema”, in *Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologia*, Texto Editora, Lisboa, pp. 8-10.
- Barros, Clara, 1997, “História da Língua/Ensino da Língua”, in *Revista da Faculdade de Letras Línguas e Literaturas*, Porto, XIV, pp.81-98, (disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2750.pdf>).
- Beline, Ronald, 2002, “A variação linguística” in Fiorin, José Luiz, *Introdução à Lingüística: I Objetos Teóricos*, Editora Contexto, S. Paulo, pp.121-140.
- Delgado, Maria Pilar, Nuñez e Hidalgo, Manuela Vera, 2006, “ A língua e ensino da língua no ensino secundário: reflexões sobre um desencanto”, in Lomas, Carlos, *O Valor das Palavras (II) – Gramática, Literatura e Cultura de Massas na Aula*, Edições ASA, Porto, pp.59-70.
- Cuenca, Maria Josep, e Hilferty, Joseph, 1999, *Introducción a la lingüística cognitiva*, Editorial Ariel, Barcelona, pp.11-49.
- Faria, Isabel Hub, 2003, “O uso da linguagem” in Mateus, Maria Helena *et alii*, *Gramática da Língua Portuguesa*, 6ª edição revista e aumentada, Caminho, Lisboa, pp.55-84.
- Fortunato, Isabella, 2010, “Semântica verbal: idiomatização e diferenças argumentais entre PB e PE”, in Marçalo, Mª João *et alii*, *Língua Portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas*, Universidade de Évora, Évora, pp.106-127 (disponível em em: <http://www.simelp2009.uevora.pt/pdf/sl32/10.pdf>)
- Lima, Carlos Maciel Pires de, 2010, *Concepções de Língua e ensino de Língua na escola: perspectivas dos Professores*, Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho – Instituto de Educação, Braga.
- Lomas, Carlos, 2006, *O Valor das Palavras (II) – Gramática, Literatura e Cultura de Massas na Aula*, Edições ASA, Porto.

- Lopes, Ana Cristina Macário, 2011, “Atos de fala e ensino do Português como Língua Materna: algumas reflexões”, in Duarte, Isabel e Figueiredo, Olívia (org.), *Português, Língua e Ensino*, Universidade do Porto Editorial, Porto, pp.223-244.
- Lopes, Ana Cristina Macário, e Rio-Torto, Graça, 2007, *Semântica*, Coleção O Essencial Sobre a Língua Portuguesa, Caminho, Lisboa.
- Marcos, Francisco J. García, 1999, “La variación social de las lenguas” in *Fundamentos críticos de sociolingüística*, Universidade de Almería, Almería, pp.173-209.
- Mateus, Maria Helena Mira, e Cardeira, Esperança, 2007, *Norma e Variação*, Coleção O Essencial Sobre a Língua Portuguesa, Caminho, Lisboa.
- Mollica, Maria Cecilia, 2003, “Fundamentação teórica: conceituação e delimitação”, in Mollica, Maria Cecilia e Braga, Maria Luiza (orgs.), *Introdução à Sociolingüística – O Tratamento da Variação*, Editora Contexto, São Paulo, pp.9-14.
- Naro, Anthony Julius, 2003, “Modelos quantitativos e tratamento estatístico”, in Mollica, Maria Cecilia e Braga, Maria Luiza (orgs.), *Introdução à Sociolingüística – O Tratamento da Variação*, Editora Contexto, São Paulo, pp.15-25.
- Naro, Anthony Julius, 2003, “O dinamismo das línguas”, in Mollica, Maria Cecilia e Braga, Maria Luiza (orgs.), *Introdução à Sociolingüística – O Tratamento da Variação*, Editora Contexto, São Paulo, pp.43-50.
- Paiva, Maria da Conceição de, 2003, “A variável gênero/ sexo”, in Mollica, Maria Cecilia e Braga, Maria Luiza (orgs.), *Introdução à Sociolingüística – O Tratamento da Variação*, Editora Contexto, São Paulo, pp.33-42.
- Paiva, Maria da Conceição de, e Duarte, Maria Eugênia Lamoglia, 2003, Mudança lingüística: mudança no tempo real”, in Mollica, Maria Cecilia e Braga, Maria Luiza (orgs.), *Introdução à Sociolingüística – O Tratamento da Variação*, Editora Contexto, São Paulo, pp.179-190.
- Reis, Carlos, 2011, “Ensinar Português: palavras que herdámos”, in Duarte, Isabel e Figueiredo, Olívia (org.), *Português, Língua e Ensino*, Universidade do Porto Editorial, Porto, pp.9-24.

- Sanromán, Álvaro Iriarte, 2001, “A palavra como unidade lexicográfica?”, in Correia, Clara Nunes e Gonçalves, Anabela, org., *XVI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística: actas, Associação Portuguesa de Linguística*, Lisboa, pp. 459-468 (Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3315/1/A%20Palavra%20como%20Unidade%20Lexicogr%c3%a1fica.pdf>, pp. 1-11)
- Saussure, Ferdinand, 1986, *Curso de Linguística Geral*, Publicações Dom Quixote, Lisboa.
- Silva, Augusto Soares, 2006, *O Mundo dos Sentidos em Português – Polissemia, Semântica e Cognição*, Almedina, Coimbra.
- Teixeira, José, 1996, “Errare humanum est” (Sincronia, diacronia e erro), in *Diacrítica* nº11, Universidade do Minho, Braga (disponível em <http://hdl.handle.net/1822/4496>).
- Teixeira, José, 2001, *A Verbalização do Espaço: modelos mentais de frente/trás*, Universidade do Minho/ Centro de Estudos Humanísticos, Braga (disponível em <http://hdl.handle.net/1822/4517>).
- Teixeira, José, 2003, “Norma Linguística e Erro – Uma abordagem cognitiva”, in *Revista Portuguesa de Humanidades*, Vol. 7, 2003, Braga (disponível em <http://hdl.handle.net/1822/5363>).
- Teixeira, José, 2006, “Modelos Semânticos e Variação Diatópica”, in Bernardo, Maria Clara Rolão e Montenegro, Helena Mateus (Orgs), *I Encontro de Estudos Dialectológicos – Actas*, Instituto Cultural de Ponta Delgada, Ponta Delgada, pp-363-380 (disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12260/1/Varia%C3%A7%C3%B3esDiat%C3%B3picas.pdf>).
- Teixeira, José, 2010a, *Como funcionam as línguas? Uma iniciação às Ciências da Linguagem*, Universidade do Minho, Braga.

Teixeira, José, 2010b, “Categoria nominal e abstracção (ou o porquê das sereias serem mais concretas que o ar)”, in *Revista galega de Filoloxía*, Nº11/2010, Universidade da Corunha (Espanha), pp.123-149 (disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11352/1/REPOSITORabstractPUB.pdf>).

Teixeira, José, 2012, *Reorganização concetual e variação linguística: o caso do verbo meter*. (no prelo, a ser publicado na *Revista Galega de Filoloxía*).

Túson, Amparo, 2006, “A competência gramatical como parte integrante da competência comunicativa”, in Lomas, Carlos, *O Valor das Palavras (II) – Gramática, Literatura e Cultura de Massas na Aula*, Edições ASA, Porto, pp.33-57.

Vários autores, 2010, *Heróis à moda do Porto*, Lugar da Palavra Editora, Porto.

### Dicionários

Casteleiro, J. Malaca (coord.), 2001, *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa*, Vol.II, Academia das Ciências de Lisboa/Editorial Verbo, Lisboa.

DGIDC, Dicionário Terminológico para consulta em linha, disponível em <http://dt.dgicd.min-edu.pt/>.

*iDicionário Aulete da Língua Portuguesa* (disponível em [http://aulete.uol.com.br/site.php?mdl=aulete\\_digital&po=loadverbete](http://aulete.uol.com.br/site.php?mdl=aulete_digital&po=loadverbete) e pesquisa=1&palavra=levantar)

Silva, A. de Moraes, 1994, *Novo Dicionário Compacto da Língua Portuguesa*, Vol.III, Editorial Confluência, Lisboa.

Vaza, A. C. F. Rocha da e Amor, E. M. Marçal, 2006, *Dicionário Verbo: Língua Portuguesa*, Editorial Verbo, Lisboa.

(s/ nome do responsável), 2010, *Dicionário da Língua Portuguesa 2011*, Porto Editora, Porto.

### Orientações programáticas

Costa, João et alii, 2009, *Conhecimento Explícito. Guião de Implementação do Programa* (documento reservado à formação sobre os Programas de Português do Ensino Básico – disponível em <http://pt.scribd.com/doc/25457441/Documento-Reservado-a-Formacao>).

Ministério da Educação, 2001, Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, DEB, Lisboa.

Reis, Carlos (Coord.) et alii, 2009, *Programas de Português do Ensino Básico*, Direcção de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Lisboa, pp.112-163 (Disponível em: <http://www.dgidec.minedu.pt/linguaportuguesa/Documents/Programas%20de%20Portugu%C3%AAs%20homologado.pdf> ).

### Gramáticas

Amorim, Clara e Sousa, Catarina, 2006, *Gramática da Língua Portuguesa*, Areal Editores, Porto.

Cunha, Celso e Cintra, Lindley, 1987, *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, Edições João Sá da Costa, Lisboa.

Mateus, Maria Helena et alii, 2003, *Gramática da Língua Portuguesa*, 6ª edição revista e aumentada, Caminho, Lisboa.



## **ANEXOS**

## Anexo 1 - Inquérito – ALUNOS

Idade \_\_\_\_\_ Sexo (M/F) \_\_\_\_\_ Local \_\_\_\_\_ Ano de escolaridade \_\_\_\_\_

Diz se nas seguintes frases o verbo *meter* faz muito, pouco ou nenhum sentido, ou seja, se está a ser bem usado, usado de uma forma esquisita ou mal usado. Põe uma cruz no retângulo que reflete a tua opinião:

	<b>Bem usado, faz sentido</b>	<b>Esquisito, faz pouco sentido</b>	<b>Mal usado, não faz sentido</b>
1 – Ela meteu a faca na gaveta.			
2 – Ela meteu a gaveta na faca.			
3- No teste, eu meti uma resposta curta.			
4- Mete a música mais alto.			
5- Mete mais amarelo no desenho.			
6 - Vou meter os pratos na mesa.			
7 - O sol cega: vou meter os óculos de sol.			
8- Ela meteu as pantufas nos pés e sentou-se no sofá.			
9- Por causa do frio, vou meter um casaco mais grosso.			
10- Vou meter a panela ao lume.			
11- Ele meteu mais manteiga na torrada.			

## Anexo 2 - Inquérito- PROFESSORES

### Inquérito

O presente inquérito destina-se a uma recolha de dados, no âmbito de uma investigação para uma dissertação de Mestrado em *Português Língua Não Materna* (Universidade do Minho – Braga).

Os dados recolhidos através deste inquérito serão utilizados apenas para o fim indicado, garantindo-se o anonimato e a confidencialidade das respostas.

Grata pela colaboração!

#### A. Perfil do(a) inquirido(a):

- 1- Género: Feminino: \_\_\_\_\_ Masculino: \_\_\_\_\_
- 2- Idade: \_\_\_\_\_ anos
- 3- Distrito (s) onde viveu nos últimos dez anos: \_\_\_\_\_
- 4- Localidade em que se situa o estabelecimento de ensino em que exerce funções: \_\_\_\_\_
- 5- Nível/Níveis de ensino em que leciona Português no presente ano letivo:  
Ensino Básico: \_\_\_\_\_ Ensino Secundário: \_\_\_\_\_

**B. Para cada frase dada e nos dois domínios – oralidade e escrita –, assinale com uma cruz o que pensa que o professor de Língua Portuguesa/Português deve fazer no contexto de uma aula, quando o aluno usa o verbo *meter* em frases como as que se seguem:**

Frases	Quando ele intervém oralmente na aula			Num trabalho escrito		
	Considerar correto	Considerar não completamente correto, mas não corrigir	Considerar incorreto e corrigir	Considerar correto	Considerar não completamente correto, mas não corrigir	Considerar incorreto e corrigir
1- No teste, eu meti uma resposta curta.						
2- Mete a música mais alto.						
3- Mete mais amarelo no desenho.						
4- Vou meter os pratos na mesa.						
5- Ela meteu as pantufas nos pés e sentou-se no sofá.						
6- Por causa do frio, vou meter um casaco mais grosso.						
7- Vou meter a panela ao lume.						
8- Ele meteu mais manteiga na torrada.						
9- O sol cega: vou meter os óculos de sol.						

C. Apresente os aspetos que, nas respostas dadas anteriormente, lhe permitiram aferir da correção ou incorreção da utilização do verbo *meter*. Em cada coluna, assinale com uma cruz apenas os três aspetos que melhor justificam a atuação do professor:

Aspetos tidos em conta na consideração da:			
<u>Correção</u>		<u>Incorreção</u>	
- Estes usos caracterizam e são aceitáveis na linguagem dos jovens.		- Há a interferência de uma língua estrangeira, o Francês.	
- Os meios de comunicação social já institucionalizaram estes usos.		- O verbo atualiza aceções não contempladas nos dicionários.	
- O sentido do verbo <i>evoluiu</i> naturalmente.		- Estes usos alteram o sentido prototípico (primeiro) do verbo.	
- A escola tem de ser tolerante face à variação linguística.		- O uso do verbo nestas frases é apenas uma <i>moda</i> linguística juvenil.	
- Estes usos não impedem, qualquer que seja o contexto discursivo, a comunicação.		- A língua dispõe de outros verbos mais adequados a cada contexto/cotexto.	
- As novas aceções já estão contempladas nos dicionários.		- Estes usos não são aceitáveis em contextos formais de comunicação.	

### **Anexo 3 - Resultados dos inquéritos - ALUNOS**

## Resultados Globais (total de inquiridos: 1307)

	Bem usado, faz sentido		Esquisito, faz pouco sentido		Mal usado, não faz sentido		Respostas válidas
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº
1 – Ela meteu a faca na gaveta.	996	76	257	20	54	4	1307
2 – Ela meteu a gaveta na faca.	12	1	76	6	1217	93	1305
3- No teste, eu meti uma resposta curta.	440	34	661	51	202	15	1303
4- Mete a música mais alto.	825	63	375	29	101	8	1301
5- Mete mais amarelo no desenho.	392	30	707	55	200	15	1299
6 - Vou meter os pratos na mesa.	810	62	381	29	111	9	1302
7 - O sol cega: vou meter os óculos de sol.	558	43	586	45	152	12	1296
8- Ela meteu as pantufas nos pés e sentou-se no sofá.	524	40	545	42	235	18	1304
9- Por causa do frio, vou meter um casaco mais grosso.	341	26	585	45	377	29	1303
10- Vou meter a panela ao lume.	884	68	341	26	77	6	1302
11- Ele meteu mais manteiga na torrada.	785	60	415	32	105	8	1305

Notas: F2- um aluno NR; outro assinalou *Bem* e *Mal*; F3- Quatro alunos NR; F4- Seis alunos NR; F5- Oito alunos NR; F6- Quatro alunos NR; um assinalou *Bem* e *Esquisito*; F7- Dez alunos NR; um assinalou *Bem* e *Esquisito*; F8- Três alunos NR; F9- Quatro alunos NR; F10- Quatro alunos NR; um assinalou *Bem* e *Esquisito*; F11- Um aluno NR; um assinalou *Esquisito* e *Mal*.

## Ensino Básico vs Ensino Secundário

	Ensino Básico (909)						Ensino Secundário (398: do Porto, Braga e Lisboa)					
	Bem usado, faz sentido		Esquisito, faz pouco sentido		Mal usado, não faz sentido		Bem usado, faz sentido		Esquisito, faz pouco sentido		Mal usado, não faz sentido	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1 – Ela meteu a faca na gaveta.	697	77	177	19	35	4	299	75	80	20	19	5
2 – Ela meteu a gaveta na faca.	6	1	50	5	852	94	6	1	26	7	365	92
3- No teste, eu meti uma resposta curta.	360	40	433	48	114	12	80	20	228	58	88	22
4- Mete a música mais alto.	589	65	257	28	60	7	236	60	118	30	41	10
5- Mete mais amarelo no desenho.	273	30	504	56	126	14	119	30	203	51	74	19
6 - Vou meter os pratos na mesa.	590	65	240	27	76	8	220	55	141	36	35	9
7 - O sol cega: vou meter os óculos de sol.	401	44	395	44	108	12	157	40	191	49	44	11
8- Ela meteu as pantufas nos pés e sentou-se no sofá.	387	43	369	41	151	16	137	35	176	44	84	21
9- Por causa do frio, vou meter um casaco mais grosso.	269	30	393	43	245	27	72	18	192	49	132	33
10- Vou meter a panela ao lume.	624	69	233	26	47	5	260	65	108	27	30	8
11- Ele meteu mais manteiga na torrada.	553	61	283	31	71	8	232	58	132	33	34	9
<b>Notas</b>	F2- Um aluno assinalou <i>Bem</i> e <i>Mal</i> ; F3- Dois alunos NR; F4- Três alunos NR; F5- Seis alunos NR; F6- Dois alunos NR; um assinalou <i>Bem</i> e <i>Esquisito</i> ; F7-Cinco alunos NR; F8- Dois alunos NR; F9- Dois alunos NR; F10- Quatro alunos NR; um assinalou <i>Bem</i> e <i>Esquisito</i> ; F11- Um aluno NR; um assinalou <i>Esquisito</i> e <i>Mal</i> .						F2- Um aluno NR; F3- Dois alunos NR; F4- Três alunos NR; F5- Dois alunos NR; F6- Dois alunos NR; F7- Cinco alunos NR; um assinalou <i>Bem</i> e <i>Esquisito</i> ; F8- Um aluno NR; F9- Dois alunos NR.					

## Total Género Feminino (702) vs Total Género Masculino (605)

		Bem usado, faz sentido		Esquisito, faz pouco sentido		Mal usado, não faz sentido	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%
1 – Ela meteu a faca na gaveta.	Fem.	521	74	152	22	29	4
	Masc.	475	79	105	17	25	4
2 – Ela meteu a gaveta na faca.	Fem.	7	1	41	6	654	93
	Masc.	5	1	35	6	563	93
3- No teste, eu meti uma resposta curta.	Fem.	208	30	369	53	123	17
	Masc.	232	39	292	48	79	13
4- Mete a música mais alto.	Fem.	429	62	211	30	57	8
	Masc.	396	66	164	27	44	7
5- Mete mais amarelo no desenho.	Fem.	211	30	362	52	125	18
	Masc.	181	30	345	57	75	13
6 - Vou meter os pratos na mesa.	Fem.	417	60	218	31	65	9
	Masc.	393	65	163	27	46	8
7 - O sol cega: vou meter os óculos de sol.	Fem.	274	39	328	47	95	14
	Masc.	284	47	258	43	57	10
8- Ela meteu as pantufas nos pés e sentou-se no sofá.	Fem.	258	37	296	42	148	21
	Masc.	266	44	249	41	87	15
9- Por causa do frio, vou meter um casaco mais grosso.	Fem.	163	23	324	46	214	31
	Masc.	178	30	261	43	163	27
10- Vou meter a panela ao lume.	Fem.	450	64	204	29	46	7
	Masc.	434	72	137	23	31	5
11- Ele meteu mais manteiga na torrada.	Fem.	423	60	220	32	58	8
	Masc.	362	60	195	32	47	8

### Notas:

Género Feminino: F3- Duas alunas NR; F4- Cinco alunas NR; F5- Quatro alunas NR; F6- Duas alunas NR; F7- Cinco alunas NR; F9- Uma aluna NR; F10- Duas alunas NR; F11- Uma aluna assinala *Esquisito* e *Mal*.  
Género Masculino: F2- Um aluno NR e outro assinala *Bem* e *Mal*; F3- Dois alunos NR; F4- Um aluno NR; F5- Quatro alunos NR; F6- Dois alunos NR e outro assinala *Bem* e *Esquisito*; F7- Cinco alunos NR e outro assinala *Bem* e *Esquisito*; F8- Três alunos NR; F9- Três alunos NR; F10- Dois alunos NR e outro assinala *Bem* e *Esquisito*; F11- Um aluno NR.



## Totais por faixas etárias

	Grupo 10- 14 anos (778)						Grupo 15- 20 anos (529)					
	Bem usado, faz sentido		Esquisito, faz pouco sentido		Mal usado, não faz sentido		Bem usado, faz sentido		Esquisito, faz pouco sentido		Mal usado, não faz sentido	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1 – Ela meteu a faca na gaveta.	597	77	149	19	32	4	399	76	108	20	22	4
2 – Ela meteu a gaveta na faca.	6	1	39	5	732	94	6	1	37	7	485	92
3- No teste, eu meti uma resposta curta.	307	39	370	48	99	13	133	25	291	55	103	20
4- Mete a música mais alto.	499	64	220	29	56	7	326	62	155	29	45	9
5- Mete mais amarelo no desenho.	235	30	425	55	114	15	157	30	282	54	86	16
6 - Vou meter os pratos na mesa.	401	52	307	39	67	9	309	59	174	33	44	8
7 - O sol cega: vou meter os óculos de sol.	343	44	335	43	96	13	215	41	251	48	56	11
8- Ela meteu as pantufas nos pés e sentou-se no sofá.	326	42	316	41	134	17	198	38	229	43	101	19
9- Por causa do frio, vou meter um casaco mais grosso.	221	28	341	44	215	28	120	23	244	46	162	31
10- Vou meter a panela ao lume.	535	69	204	26	35	5	349	66	137	26	42	8
11- Ele meteu mais manteiga na torrada.	477	62	243	31	56	7	308	58	172	33	49	9

Notas: Grupo 10-14 anos: F2- Um assinala *Bem* e *Mal*; F3- Dois NR; F4- Três NR; F5- Quatro NR; F6- Dois NR e um assinalou *Bem* e *Esquisito*; F7- Quatro NR; F8- Dois NR; F9- Um NR; F10- Três NR e um assinalou *Bem* e *Esquisito*; F11- Um NR e outro assinalou *Esquisito* e *Mal*.

Grupo 15-20 anos: F2- Um NR; F3- Dois NR; F4- Três NR; F5- Quatro NR; F6- Dois NR; F7- Seis NR e um assinalou *Bem* e *Esquisito*; F8- Um NR; F9- Três NR; F10- Um NR.

## Resultados Braga (181)

	Grupo etário até aos 14 anos (48)						Grupo etário mais de 14 anos (133)					
	Bem usado, faz sentido		Esquisito , faz pouco sentido		Mal usado, não faz sentido		Bem usado, faz sentido		Esquisito , faz pouco sentido		Mal usado, não faz sentido	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1 – Ela meteu a faca na gaveta.	41	85	7	15	0	0	100	75	29	22	4	3
2 – Ela meteu a gaveta na faca.	1	2	2	4	45	94	3	2	6	5	123	93
3- No teste, eu meti uma resposta curta.	21	44	26	54	1	2	18	14	80	61	33	25
4- Mete a música mais alto.	37	77	8	17	3	6	58	44	52	39	22	17
5- Mete mais amarelo no desenho.	17	36	28	58	3	6	30	23	68	51	35	26
6 - Vou meter os pratos na mesa.	37	77	9	19	2	4	62	47	55	42	15	11
7 - O sol cega: vou meter os óculos de sol.	23	48	21	44	4	8	42	32	72	54	18	14
8- Ela meteu as pantufas nos pés e sentou-se no sofá.	29	60	18	38	1	2	43	32	60	45	30	23
9- Por causa do frio, vou meter um casaco mais grosso.	22	46	21	44	5	10	16	12	68	52	48	36
10- Vou meter a panela ao lume.	38	79	10	21	0	0	79	59	40	30	14	11
11- Ele meteu mais manteiga na torrada.	35	73	13	27	0	0	68	51	52	39	13	10
<b>Notas</b>							F2- Um aluno NR; F3. Dois alunos NR; F4- Uma aluna NR; F6- Um aluno NR; F7- Uma aluna NR; F9- Uma aluna NR					

## Resultados Lisboa (211)

	Grupo etário até aos 14 anos (86)						Grupo etário mais de 14 anos (125)					
	Bem usado, faz sentido		Esquisito, faz pouco sentido		Mal usado, não faz sentido		Bem usado, faz sentido		Esquisito, faz pouco sentido		Mal usado, não faz sentido	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1 – Ela meteu a faca na gaveta.	71	83	13	15	2	2	91	73	24	19	10	8
2 – Ela meteu a gaveta na faca.	0	0	5	6	81	94	1	1	11	9	113	90
3- No teste, eu meti uma resposta curta.	36	42	43	50	7	8	33	26	68	54	24	19
4- Mete a música mais alto.	65	75	16	19	5	6	86	70	29	24	8	6
5- Mete mais amarelo no desenho.	26	30	49	58	10	12	37	30	69	56	17	14
6 - Vou meter os pratos na mesa.	61	71	19	22	6	7	74	59	42	34	9	7
7 - O sol cega: vou meter os óculos de sol.	48	56	32	37	6	7	47	39	59	49	15	12
8- Ela meteu as pantufas nos pés e sentou-se no sofá.	35	41	41	48	10	11	40	32	56	45	29	23
9- Por causa do frio, vou meter um casaco mais grosso.	20	23	44	51	22	26	28	23	57	46	39	31
10- Vou meter a panela ao lume.	68	80	15	18	2	2	77	62	37	30	10	8
11- Ele meteu mais manteiga na torrada.	54	63	28	32	4	5	70	56	42	34	13	10
<b>Notas</b>	F5- Uma aluna NR; F10- Um aluno colocou a cruz entre B e E						F4- Duas alunas NR; F5- Uma aluna e um aluno NR; F7- Uma aluna e dois alunos NR e um aluno assinalou B/E; F9- Um aluno NR; F10- Um aluno NR					

## Resultados Maceda (167)

	Grupo etário até aos 14 anos (152)						Grupo etário mais de 14 anos (15)					
	Bem usado, faz sentido		Esquisito, faz pouco sentido		Mal usado, não faz sentido		Bem usado, faz sentido		Esquisito, faz pouco sentido		Mal usado, não faz sentido	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1 – Ela meteu a faca na gaveta.	90	59	49	32	13	9	7	47	7	47	1	6
2 – Ela meteu a gaveta na faca.	0	0	4	3	147	97	0	0	2	13	13	87
3- No teste, eu meti uma resposta curta.	54	36	78	51	20	13	4	27	8	53	3	20
4- Mete a música mais alto.	92	61	42	28	17	11	10	67	5	33	0	0
5- Mete mais amarelo no desenho.	37	24	90	60	24	16	3	20	9	60	3	20
6 - Vou meter os pratos na mesa.	78	52	54	36	19	12	10	67	0	0	5	33
7 - O sol cega: vou meter os óculos de sol.	54	36	69	46	28	18	7	47	6	40	2	13
8- Ela meteu as pantufas nos pés e sentou-se no sofá.	46	30	59	39	47	31	7	47	5	33	3	20
9- Por causa do frio, vou meter um casaco mais grosso.	28	18	68	45	56	37	6	40	1	7	8	53
10- Vou meter a panela ao lume.	78	51	63	42	11	7	11	73	1	7	3	20
11- Ele meteu mais manteiga na torrada.	69	46	62	41	20	13	7	47	5	33	3	20
<b>Notas</b>	F2- Um aluno assinalou B e M; F4- Um aluno NR; F5- Uma aluna NR; F6- Um aluno NR; F7- Um aluno NR; F11- Uma aluna assinalou E e M											

## Resultados Porto (676)

	Grupo etário até aos 14 anos (435)						Grupo etário mais de 14 anos (241)					
	Bem usado, faz sentido		Esquisito, faz pouco sentido		Mal usado, não faz sentido		Bem usado, faz sentido		Esquisito, faz pouco sentido		Mal usado, não faz sentido	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1 – Ela meteu a faca na gaveta.	353	81	71	16	11	3	188	78	46	19	7	3
2 – Ela meteu a gaveta na faca.	5	1	18	4	41 2	95	2	1	17	7	22 2	92
3- No teste, eu meti uma resposta curta.	188	43	195	45	50	12	72	30	127	53	42	17
4- Mete a música mais alto.	277	64	133	31	23	5	162	67	65	27	14	6
5- Mete mais amarelo no desenho.	146	34	226	52	62	14	81	34	128	54	30	12
6 - Vou meter os pratos na mesa.	298	69	105	24	31	7	154	64	72	30	14	6
7 - O sol cega: vou meter os óculos de sol.	187	43	196	45	52	12	109	46	109	46	21	8
8- Ela meteu as pantufas nos pés e sentou-se no sofá.	187	43	178	41	68	16	100	42	102	42	38	16
9- Por causa do frio, vou meter um casaco mais grosso.	136	31	183	42	11 6	27	62	26	112	47	66	27
10- Vou meter a panela ao lume.	318	74	96	22	18	4	173	72	56	23	12	5
11- Ele meteu mais manteiga na torrada.	285	66	121	28	28	6	156	65	67	28	18	7
<b>Notas</b>	F3- Duas alunas NR; F4- Duas alunas NR; F5- Um aluno NR; F6- Uma aluna NR; F8- Dois alunos NR; F10- Duas alunas e um aluno NR; F11- Um aluno NR						F5- Uma aluna e um aluno NR; F6- Uma aluna NR; F7- Uma aluna e um aluno NR; F8- Um aluno NR; F9 – Um aluno NR					

## Resultados Vila Real (72)

	Grupo etário até aos 14 anos (57)						Grupo etário mais de 14 anos (15)					
	Bem usado, faz sentido		Esquisito, faz pouco sentido		Mal usado, não faz sentido		Bem usado, faz sentido		Esquisito, faz pouco sentido		Mal usado, não faz sentido	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1 – Ela meteu a faca na gaveta.	42	74	9	16	6	10	13	87	2	13	0	0
2 – Ela meteu a gaveta na faca.	0	0	10	18	47	82	0	0	1	7	14	93
3- No teste, eu meti uma resposta curta.	8	14	28	49	21	37	6	40	8	53	1	7
4- Mete a música mais alto.	28	49	21	37	8	14	10	67	4	26	1	7
5- Mete mais amarelo no desenho.	9	16	32	57	15	27	6	40	8	53	1	7
6 - Vou meter os pratos na mesa.	27	48	20	36	9	16	9	60	5	33	1	7
7 - O sol cega: vou meter os óculos de sol.	31	57	17	32	6	11	10	67	5	33	0	0
8- Ela meteu as pantufas nos pés e sentou-se no sofá.	29	51	20	35	8	14	8	53	6	40	1	7
9- Por causa do frio, vou meter um casaco mais grosso.	15	27	25	45	16	28	8	53	6	40	1	7
10- Vou meter a panela ao lume.	33	58	20	35	4	7	9	60	3	20	3	20
11- Ele meteu mais manteiga na torrada.	34	60	19	33	4	7	7	47	6	40	2	13
<b>Notas</b>	F5- Um aluno NR; F6- Uma aluno assinalou B e E; F7- Duas alunas e um aluno NR; F9- Um aluno NR											

#### **Anexo 4 - Resultados dos inquéritos - PROFESSORES**

## Professores: Quadro Global (102 inquiridos)

	Quando ele intervém oralmente na aula						Num trabalho escrito					
	Considerar correto		Considerar não completame nte correto, mas não corrigir		Considerar incorreto e corrigir		Considerar correto		Considerar não completame nte correto, mas não corrigir		Considerar incorreto e corrigir	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1- No teste, eu meti uma resposta curta.	1	1	16	16	85	83	1	1	1	1	100	98
2- Mete a música mais alto.	8	8	17	17	76	75	3	3	10	10	89	87
3- Mete mais amarelo no desenho.	5	5	25	25	71	70	4	4	8	8	89	88
4- Vou meter os pratos na mesa.	2	2	20	20	80	78	0	0	8	8	94	92
5- Ela meteu as pantufas nos pés e sentou-se no sofá.	16	16	22	21	64	63	11	11	11	11	80	78
6- Por causa do frio, vou meter um casaco mais grosso.	7	7	13	13	82	80	5	5	3	3	94	92
7- Vou meter a panela ao lume.	10	10	26	26	65	64	2	2	15	15	83	83
8- Ele meteu mais manteiga na torrada.	14	14	23	23	64	63	8	8	12	12	81	80
9- O sol cega: vou meter os óculos de sol.	7	7	16	16	79	77	3	3	7	7	92	90

**Notas:** F2- Um professor da Escola Secundária do Cerco não assinalou nada na coluna da oralidade; F3- Um professor da ESRT não assinalou nada; F7- Um professor da ESRT não assinalou nada e um professor da Escola Secundária do Cerco não assinalou nada na coluna da escrita; F8- Um professor da EB 2, 3 de Rio Tinto nº 2 não assinalou nada.



## Braga (12 professores)

	Quando ele intervém oralmente na aula						Num trabalho escrito					
	Considerar correto		Considerar não completame nte correto, mas não corrigir		Considerar incorreto e corrigir		Considerar correto		Considerar não completame nte correto, mas não corrigir		Considerar incorreto e corrigir	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1- No teste, eu meti uma resposta curta.	0	0	1	8	11	92	0	0	0	0	12	100
2- Mete a música mais alto.	2	17	1	8	9	75	1	8	2	17	9	75
3- Mete mais amarelo no desenho.	1	8	3	25	8	67	0	0	3	25	9	75
4- Vou meter os pratos na mesa.	0	0	0	0	12	100	0	0	0	0	12	100
5- Ela meteu as pantufas nos pés e sentou-se no sofá.	2	17	3	25	7	58	2	17	1	8	9	75
6- Por causa do frio, vou meter um casaco mais grosso.	1	8	1	8	10	84	1	8	0	0	11	92
7- Vou meter a panela ao lume.	1	8	2	17	9	75	1	8	0	0	11	92
8- Ele meteu mais manteiga na torrada.	1	8	4	33	7	59	1	8	1	8	10	84
9- O sol cega: vou meter os óculos de sol.	0	0	1	8	11	92	0	0	0	0	12	100

**Lisboa (9 professores)**

	Quando ele intervém oralmente na aula						Num trabalho escrito					
	Considerar correto		Considerar não completame nte correto, mas não corrigir		Considerar incorreto e corrigir		Considerar correto		Considerar não completame nte correto, mas não corrigir		Considerar incorreto e corrigir	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1- No teste, eu meti uma resposta curta.	0	0	0	0	9	100	0	0	0	0	9	100
2- Mete a música mais alto.	0	0	2	22	7	78	0	0	2	22	7	78
3- Mete mais amarelo no desenho.	0	0	2	22	7	78	0	0	0	0	9	100
4- Vou meter os pratos na mesa.	1	11	1	11	7	78	0	0	2	22	7	78
5- Ela meteu as pantufas nos pés e sentou-se no sofá.	2	22	3	33	4	45	1	11	0	0	8	89
6- Por causa do frio, vou meter um casaco mais grosso.	0	0	3	33	6	67	0	0	0	0	9	100
7- Vou meter a panela ao lume.	2	22	2	22	5	56	0	0	2	22	7	78
8- Ele meteu mais manteiga na torrada.	1	11	1	11	7	78	0	0	1	11	8	89
9- O sol cega: vou meter os óculos de sol.	1	11	0	0	8	89	0	0	1	11	8	89

**Maceda (5 professores)**

	Quando ele intervém oralmente na aula						Num trabalho escrito					
	Considerar correto		Considerar não completame nte correto, mas não corrigir		Considerar incorreto e corrigir		Considerar correto		Considerar não completame nte correto, mas não corrigir		Considerar incorreto e corrigir	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1- No teste, eu meti uma resposta curta.	0	0	2	40	3	60	0	0	0	0	5	100
2- Mete a música mais alto.	2	40	0	0	3	60	1	20	1	20	3	60
3- Mete mais amarelo no desenho.	1	20	1	20	3	60	1	20	0	0	4	80
4- Vou meter os pratos na mesa.	0	0	2	40	3	60	0	0	1	20	4	80
5- Ela meteu as pantufas nos pés e sentou-se no sofá.	0	0	2	40	3	60	0	0	0	0	5	100
6- Por causa do frio, vou meter um casaco mais grosso.	0	0	2	40	3	60	0	0	0	0	5	100
7- Vou meter a panela ao lume.	2	40	2	40	1	20	1	20	2	40	2	40
8- Ele meteu mais manteiga na torrada.	1	20	2	40	2	40	0	0	3	60	2	40
9- O sol cega: vou meter os óculos de sol.	1	20	1	20	3	60	0	0	0	0	5	100

**Porto (62 professores)**

	Quando ele intervém oralmente na aula 5)						Num trabalho escrito 5)					
	Considerar correto		Considerar não completame nte correto, mas não corrigir		Considerar incorreto e corrigir		Considerar correto		Considerar não completame nte correto, mas não corrigir		Considerar incorreto e corrigir	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1- No teste, eu meti uma resposta curta.	1	2	13	21	48	77	0	0	1	2	61	98
2- Mete a música mais alto.1)	4	7	11	18	46	75	1	2	4	6	57	92
3- Mete mais amarelo no desenho.2)	3	5	16	26	42	69	2	3	4	7	55	90
4- Vou meter os pratos na mesa.	0	0	16	26	46	74	0	0	3	5	59	95
5- Ela meteu as pantufas nos pés e sentou-se no sofá.	8	13	11	18	43	69	6	10	8	13	48	77
6- Por causa do frio, vou meter um casaco mais grosso.	3	5	7	11	52	84	2	3	2	3	58	94
7- Vou meter a panela ao lume.3)	4	6	17	28	40	66	0	0	8	13	52	87
8- Ele meteu mais manteiga na torrada.4)	5	8	15	25	41	67	2	3	6	10	53	87
9- O sol cega: vou meter os óculos de sol.	2	3	11	18	49	79	0	0	4	6	58	94

- 1) Um professor não assinalou nada na oralidade (F2)
- 2) Um professor não assinalou nada. (F3)
- 3) Um professor não assinalou nada e outro não assinalou nada na escrita. (F7)
- 4) Um professor não assinalou nada. (F8)
- 5) Um professor de Baguim colocou "Observação: deveria ter outra hipótese – não completamente correto, mas corrigir."

**Vila Real (14 professores)**

	Quando ele intervém oralmente na aula						Num trabalho escrito					
	Considerar correto		Considerar não completame nte correto, mas não corrigir		Considerar incorreto e corrigir		Considerar correto		Considerar não completame nte correto, mas não corrigir		Considerar incorreto e corrigir	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1- No teste, eu meti uma resposta curta.	0	0	0	0	14	100	1	7	0	0	13	93
2- Mete a música mais alto.	0	0	3	21	11	79	0	0	1	7	13	93
3- Mete mais amarelo no desenho.	0	0	3	21	11	79	1	7	1	7	12	86
4- Vou meter os pratos na mesa.	1	7	1	7	12	86	0	0	2	14	12	86
5- Ela meteu as pantufas nos pés e sentou-se no sofá.	4	29	3	21	7	50	2	14	2	14	10	72
6- Por causa do frio, vou meter um casaco mais grosso.	3	21	0	0	11	79	2	14	1	7	11	79
7- Vou meter a panela ao lume.	1	7	3	21	10	72	0	0	3	21	11	79
8- Ele meteu mais manteiga na torrada.	6	43	1	7	7	50	5	36	1	7	8	57
9- O sol cega: vou meter os óculos de sol.	3	21	3	22	8	57	3	22	2	14	9	64

**Aspetos assinalados pelos professores das cinco regiões em que o inquérito foi aplicado para a avaliação da correção dos novos usos de *meter* (Parte C- Inquérito)**

<b><u>Correção</u></b>					
<b>Regiões</b>	<b>Braga</b>	<b>Lisboa</b>	<b>Maceda</b>	<b>Porto</b>	<b>V.Real</b>
- Estes usos caracterizam e são aceitáveis na linguagem dos jovens.	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>7</b>
-Os meios de comunicação social já institucionalizaram estes usos.	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
- O sentido do verbo <i>evoluiu</i> naturalmente.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
- A escola tem de ser tolerante face à variação linguística.	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>3</b>
- Estes usos não impedem, qualquer que seja o contexto discursivo, a comunicação.	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>8</b>
- As novas aceções já estão contempladas nos dicionários.	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

**Aspetos assinalados pelos professores das cinco regiões em que o inquérito foi aplicado para a avaliação da incorreção dos novos usos de *meter* (Parte C- Inquérito)**

<b><u>Incorreção</u></b>					
<b>Regiões</b>	<b>Braga</b>	<b>Lisboa</b>	<b>Maceda</b>	<b>Porto</b>	<b>V.Real</b>
- Há a interferência de uma língua estrangeira, o Francês.	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>9</b>
- O verbo atualiza aceções não contempladas nos dicionários.	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>3</b>
- Estes usos alteram o sentido prototípico (primeiro) do verbo.	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>8</b>
- O uso do verbo nestas frases é apenas uma <i>moda</i> linguística juvenil.	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>4</b>
- A língua dispõe de outros verbos mais adequados a cada cotexto/contexto.	<b>11</b>	<b>7</b>	<b>3</b>	<b>10</b>	<b>14</b>
- Estes usos não são aceitáveis em contextos formais de comunicação.	<b>10</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>8</b>	<b>4</b>